

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ**

**Г У М А Н І З А Ц І Я
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Науково-методичний збірник

(Випуск XXXV)

Слов'янськ, 2007

Міністерство Освіти і науки України
Академія педагогічних наук України
Всеукраїнська асоціація імені Василя Сухомлинського
Слов'янський державний педагогічний університет

Проводять **XIV** Всеукраїнські педагогічні читання „**Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: виховання громадянина**”, які відбудуться **27–28 вересня 2007 року** у Слов'янському державному педагогічному університеті

Напрями роботи:

- ✓ Спадщина Василя Сухомлинського в контексті розвитку сучасного громадянського суспільства.
- ✓ Актуальні питання громадської освіти і виховання учнівської та студентської молоді.
- ✓ Роль громадських і соціальних інституцій у вихованні громадянина.

Робочі мови конференції: українська, російська.

Матеріали доповідей будуть надруковані у збірнику наукових праць „Гуманізація навчально-виховного процесу”, який включено до переліку фахових видань ВАК.

Статті мають відповідати вимогам ВАК України (Постанова президії ВАК України від 15.01.2003 р. № 7-05/1 Бюлетень № 1, 2003. с.2 „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України”).

Обсяг статті – 7-10 аркушів.

Вартість 1 сторінки – 10 гривень.

Статті приймаються **до 1 червня 2007 року**.

Для участі у роботі конференції необхідно зробити організаційний внесок в розмірі **20 грн.** на часткове покриття витрат, пов'язаних із підготовкою робочих матеріалів конференції, інформаційно-організаційним забезпеченням, виданням збірника і повідомлень).

Публікації та оплату надсилати на адресу: Людмила Анатоліївна Черкашина. Кафедра педагогіки. Слов'янський державний педагогічний університет. вул.Генерала Батюка, 19. м.Слов'янськ, Донецької обл. Україна 84116.

Електронна адреса: nauka2004@rambler.ru

Тел.: (06262) 3-98-16 – кафедра педагогіки. Сипченко Валерій Іванович – завідувач кафедри.

Для участі в читаннях просимо надіслати **до 25 серпня 2006 року**:

- заявку на участь у конференції;
- чистий конверт з марками;
- ксерокопію документа про оплату за публікацію.

Заїзд учасників **27 вересня 2006 р.**

УДК 371.13
ББК 74.202
Г.94

Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. – Вип. XXXV /За заг.ред. проф. В.І.Сипченка. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2007. – 252 с.

Редакційна колегія:

Сипченко В.І. – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

Борисов В.В. – доктор педагогічних наук, доцент (заступник відповідального редактора).

Євтух М.Б. – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор.

Гавриш Н.В. – доктор педагогічних наук професор.

Шевченко Г.П. – доктор педагогічних наук, професор.

Ляшенко О.І. – доктор педагогічних наук, професор.

Золотухіна С.Т. – доктор педагогічних наук, професор.

Плахотнік О.В. – доктор педагогічних наук, професор.

Яворська С.Т. – доктор педагогічних наук, доцент.

Пономарьова Г.Ф. – кандидат педагогічних наук, доцент.

Панасенко Е.А. – кандидат педагогічних наук, доцент.

У збірнику наукових праць представлені результати досліджень науковців, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науковців, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів, практичних працівників системи освіти.

The following miscellany shows the result of the researches of the scholars, who work at the problems of the developing modern science and scientific-pedagogical thought in the historical and practical aspects.

For scholars, teachers, postgraduates, students of pedagogical educational institutions worker of education.

Збірник наукових праць є фаховим виданням з педагогічних наук
(Бюлетень ВАК України № 3, 1999 р.).

**Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 8844, видано 09.06.2004 р.**

Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради
Слов'янського державного педагогічного університету
(протокол № 9 від 26.04.2007 р.)

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково-методичний збірник

(Випуск XXXIV)

Відповідальний за випуск:

Чуйко С.М., кандидат фізико-математичних наук, доцент,
проректор з наукової роботи СДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з дискет, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 10.03.2007 р. Ум. др. арк. 15,75.

Видавничий центр СДПУ,
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м.Слов'янськ, вул.Генерала Батюка, 19.
Слов'янський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.

Тел.: (06262) 3-98-16

Електронна адреса: nauka 2004 @ rambler.ru

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Згідно з Постановою Президії ВАК України від 15.01.2003 р. „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” до друку будуть прийматися лише наукові статті, де присутні такі необхідні елементи: постановка проблем у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які опирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. З обов'язковим списком використаних джерел.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в одному екземплярі з додатком дискети. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, rtf), шрифт 14 TNR на папері формату А; береги: верхнє, нижнє, праве, ліве – 3 см, верхній і нижній колонтитули – 1, 25 см.

На окремому папері подається довідка про автора: прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, адреса, телефони.

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

10 листопада 1999 р.

№ 3-05/11

м. Київ

Відповідно до постанови президії ВАК України від 13.01.1999 № 1-02/1 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук», враховуючи п. 7 постанови президії ВАК України від 10.02.1999 № 1-02/3 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію», а також на підставі рекомендацій експертних рад президія Вищої атестаційної комісії України

ПОСТАНОВЛЯЄ:

Затвердити Перелік № 3 наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (додається).

Додаток до постанови президії ВАК України від 10 листопада 1999 р. № 3-05/11.

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ЗБІРНИКИ НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Гуманізація навчально-виховного процесу (Інститут змісту і методів навчання, Слов'янський державний педагогічний університет, Міністерство освіти і науки України).

ВИЩА ШКОЛА

Довбня О.

ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ШКОЛЯРІВ ТА СТУДЕНТІВ В УМОВАХ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено порівняльний аналіз формування історичного мислення у школярів та студентів в умовах безперервної освіти та наведені приклади оптимальних методик викладання історії України у вищій школі

Ключові слова: Болонська декларація, інтеграція, безперервна освіта, варіативність навчання, історичне мислення, інноваційні технології, модульний принцип, структурні елементи, інтерактивні методи навчання.

Запропонована стаття пов'язана з проблемою реформування вітчизняної освіти. Зазначена проблема опинилася у центрі уваги освітян з кінця минулого століття та залишається актуальною у наш час [1, 4–6, 9]. Відмінною рисою сучасності є прискорення процесів суспільно–економічної глобалізації. Останні призвели до інтеграції вітчизняної освіти в європейський та світовий простір, зокрема, Україна приєдналася до виконання положень Болонської декларації. Внаслідок цього виникла нагальна потреба реформування усієї системи освіти – переорієнтація її відповідно до вимог часу та суспільних потреб, децентралізація та демократизація управління освітою, варіативність навчальних планів, програм, гуманізація та індивідуалізація навчально–виховного процесу. Апогеєм модернізаційних процесів стало розроблення нової парадигми освіти [5].

Нові пріоритети в області освіти визначили її новий зміст. Замість старої радянської концепції “освіта на все життя” сформувалася нова – “освіта впродовж життя”. Таким чином, відмінною рисою сучасного навчання є його безперервність, від дошкільного до післядипломного, систематичність та орієнтація на самоосвіту, розвиток загальних здібностей і задатків людини, здатність пристосовуватися до динамічних умов життя.

Нова парадигма освіти вимагає суттєвих змін технологій як викладання, так і оволодіння знаннями, а також підвищення вимог до їх якості. Цілком зрозуміло, що потрібно вдосконалювати методику викладання в усій ланці освітньої сфери – у дошкільному вихованні, середній школі, професійно–технічній освіті та системі вищої освіти.

При цьому необхідно звернути увагу на такі модернізаційні кроки, як широка комп'ютеризація та забезпечення користування системою Інтернет, інтеграція української освіти в світову систему

освіти, формування особистісних якостей у молоді, гуманізація та гуманітаризація освіти, спрямованість освіти на національне виховання, забезпечення духовного самозбереження та відродження.

Зрозуміло, що нові пріоритети в області освіти визначили аспекти вивчення і специфіку викладання історії України як предмету. Сьогодні надзвичайно важливим в історичній освіті є формування активного історичного мислення, глибокого розуміння минулого, його впливу на сучасність. При цьому не треба забувати, що тільки безперервність освітнього процесу в рамках Болонської декларації допоможе завершити процес формування компетентного фахівця – патріота своєї Батьківщини.

Метою статті є порівняльний аналіз формування історичного мислення у школярів та студентів в умовах безперервної освіти та пошук оптимальних методик викладання історії України у вищій школі в умовах безперервної освіти.

Історія України є однією з гуманітарних дисциплін, яку вивчають як школярі, так і студенти вищих навчальних закладів. Дисципліна спрямована на вивчення історії виникнення та розвитку українського етносу, основних закономірностей його державотворення, розуміння і усвідомлення соціально–політичної активності різних прошарків суспільства, історії формування та діяльності громадських, культурологічних та політичних організацій в Україні, значення геополітичних факторів в історичному розвитку, суспільно–політичних трансформацій на шляху суверенного розвитку нашої держави.

Методологічною основою дисципліни є діалектико–матеріалістичне розуміння історії, яке дає змогу розкрити як загальні закономірності історичного процесу, так і його особливості в Україні. Саме діалектико–матеріалістичне розуміння історії сприяє розгляду історичних явищ, фактів, подій у відповідності з конкретними історичними обставинами, в їх взаємозв'язку і взаємообумовленості, допомагає розглядати кожне історичне явище у сукупності як позитивних, так і негативних проявів.

Важливим фактором є принцип альтернативності, який визначає міру вірогідності здійснення тієї чи іншої події на основі наукового аналізу, об'єктивних реалій та можливостей.

Основним завданням курсу є прищеплення культури історичного мислення. Саме воно дає можливість орієнтуватися у складних процесах сучасного розвитку українського суспільства та державотворення.

Що стосується побудови історичної освіти у середній та вищій школі, то діє єдина система, яка дає змогу, по–перше, отримати повний цикл історичних знань, а по–друге, забезпечити наступність та безперервність освіти.

Водночас треба розрізнити структуру історичного мислення школярів і студентів, враховуючи при цьому його цілісність.

Історичне мислення формується у процесі пізнання надзвичайно різноманітних за своїм характером історичних явищ і подій.

Структура історичних знань відображає специфіку історії як науки і водночас як предмета навчання. Тобто, як у житті всі явища знаходяться у розвитку, так само історичні знання динамічні та взаємопов'язані. Отже, як діалектична сама історична дійсність, так само повинна бути діалектична і структура історичних знань школярів та студентів.

Кожен із структурних елементів історичних знань займає своє місце, виконуючи певну функцію у формуванні та розвитку історичного мислення. В міру того, як відбувається засвоєння історичних знань, підвищується їх свідоме розуміння, кристалізуються складові історичного мислення, більш багатогранними та різносторонніми стають зв'язки та відносини між ними, а сама структура пізнання набуває більшої стрункості та визначеності.

Структура історичних знань школярів та студентів складається з семи складових:

- 1) методологія історії, завдання, зміст історії, джерелознавство;
- 2) знання історичних фактів;
- 3) локалізація фактів у просторі та часі (хронологія);
- 4) історичні постаті;
- 5) пояснення історичних фактів;
- 6) оцінка історичних явищ і діячів;
- 7) засоби дій з історичним матеріалом.

Порівняємо структуру історичних знань, що формується у школярів та студентів, та водночас є основою формування історичного мислення.

Відбір фактів у шкільному курсі історії України повинен забезпечити можливість розкрити наявні зв'язки і відносини між ними: наступність, причинно–наслідкові зв'язки, загальне та особливе, тобто те, що дозволяє зв'язати факти у цілісні історичні процеси та зрозуміти їх закономірність з глибиною, яка відповідає віку школярів.

Перед студентом стоїть більш складне завдання. Історичні факти, набуті у шкільному курсі, повинні постати не у площинному вимірі, а комплексним процесом, який відтворює багатовимірність українського суспільства різних часів, а також різноманітні загальні й конкретні факти.

Локалізація фактів у часі спирається на знання хронології. При цьому школярі завдяки локалізації факту визначають його місце в історичному процесі, а студенти у свою чергу повинні свідомо зрозуміти соціально–політичне життя українського народу у ретроспективі.

Щодо історичних постатей, то для школярів вони є фундаментом у формуванні історичних понять та наукового пояснення історичних фактів. Для студента історична постать виступає рушійною силою історичного процесу, свідомо чи підсвідомо впливаючи на його еволюцію.

Наукове пояснення історичних фактів дозволяє застосувати набуті знання у пізнавальній та суспільно–практичній діяльності. При цьому у школярів в основному це відбувається на емпіричному рівні, а у студентів – формуються навички проводити наукові диспути і дискусії.

У середній школі учні набувають лише початкові знання про діалектико–матеріалістичне розуміння історії, студенти розширюють їх, отримуючи навички наукового аналізу історичних подій на засадах новітніх методологічних концепцій.

Виховна роль історії як навчального предмету передбачає формування особистого відношення до широкого кола історичних явищ. При цьому учні середніх шкіл отримують навички оцінювання явищ, діячів, а студенти – вдосконалюють набуті навички, розглядаючи явище в сукупності як позитивних, так і негативних проявів, здійснюючи пошук оптимальних моделей.

Особливе значення в системі історичних знань відіграють джерела. У шкільному курсі формуються початкові навички роботи з ними, у вузі студенти вдосконалюють їх під час самостійної роботи як з першоджерелами, так і науково–історичною та історико–публіцистичною літературою.

Останній елемент історичних знань – засоби дій з історичним матеріалом: його вивчення, відображення та застосування. У школярів формуються навички науково–дослідної роботи, у вищій школі завданням викладача є подальший розвиток цих навичок.

Вивчення структури історичних знань школярів і студентів, їх порівняльний аналіз мають першочергове значення для вдосконалення

методики викладання курсу “Історія України” у вищому навчальному закладі.

Лише чітке уявлення про структурні елементи історичних знань в їх взаємозв'язку дає можливість ефективно прогнозувати пізнавальну діяльність студентів. На цій основі відбувається не тільки пошук оптимальних методів викладання, а й розробляється цілісна методична система, яка допоможе не тільки закінчити процес формування історичного мислення, а й зацікавити студентів, за плечами яких багаторічний досвід вивчення вітчизняної історії у школі, можливістю здобути якісно нові знання. Отже, у процесі викладання історії України студентам неісторичних факультетів нагальною потребою стає активізація творчої зацікавленості студентів у вивченні курсу.

На наш погляд, застосування інноваційних методів дозволить не тільки пробудити творчу зацікавленість студентів, а й навчить їх активним засобам отримання історичних знань, допоможе сформувати багатоваріантний погляд на історичне минуле, що, безперечно, активізує пошуки найбільш оптимальних варіантів дій на сучасному етапі.

Серед інноваційних технологій з формування історичного мислення у студентів можна виділити використання відеофрагментів (фільмів), зокрема, при вивченні таких тем, як “Праісторія”, “Київська Русь”, “Литовсько–польська доба в українській історії державотворення”, “Національно–визвольна війна середини XVII ст.”, “Боротьба за відновлення української державності у 1917–1920 рр.”, “Україна у Другій світовій війні (1939–1945 рр.)”, “Україна на шляху до незалежності”, “Розвиток державності України в умовах її суверенітету”. Використання відеофрагментів (фільмів), як показує досвід, викликає помітний інтерес до предмету, активізує сприйняття лекційного матеріалу.

Ще одним інноваційним методом викладання історії України у вищій школі є використання модульного принципу. Зокрема, в Національному технічному університеті України “Київський політехнічний інститут” відмовилися від простого хронологічного принципу викладання історії України, а розробили проблемно–хронологічний підхід [2, 3]. Згідно з ним навчальний матеріал розподіляється на чотири основні модулі для засвоєння:

- 1) Етнополітичний контекст української історії;
- 2) Історичний поступ української держави;
- 3) Зародження історично української соціальної системи, наявність в ній ознак міжнародного впливу, поєднання історичного і сучасного;

4) Історія формування та визначальні тенденції в розвитку освіти, науки, техніки, як фундаментальних основ життя українського народу.

Головною ідеєю модульного принципу викладання історії є можливість засвоїти необхідний обсяг науково–теоретичних знань, які забезпечать формування цілісного сприйняття процесу функціонування українського суспільства на різних етапах його розвитку, та сприятимуть набуття норм свідомої суспільно–політичної поведінки. На нашу думку, при використанні зазначеного модульного принципу викладачам треба врахувати загалом невисокий рівень знань у певного відсотка вчорашніх школярів.

При розробці ж власного модульного принципу треба пам'ятати про такі основні структурні елементи, як: 1) базова (типова) програма; 2) конспект або тези лекцій; 3) практичні заняття (семінари); 4) теми контрольних або реферативних робіт; 5) наочний екзаменатор (питання для проміжного та підсумкового контролю, для самоперевірки знань); 6) словник ключових термінів і понять; 7) бібліографія (з вказівкою основної і додаткової літератури); 8) демонстраційний матеріал (схеми, графіки, таблиці, фотоматеріали тощо).

Найбільш поширеними інноваційними технологіями у процесі викладання є застосування інтерактивних методів навчання – проблемні ситуації, рольові ігри, моделювання ситуації тощо. Саме використання інтерактивних методів навчання на практичних (семінарських) заняттях забезпечить високий рівень активності студентів, критичності та культури історичного мислення, сприятиме їхньої адаптації до складних та динамічних умов життєдіяльності XXI століття.

У сучасних умовах реформування освіти неможливо обійтися без впровадження у навчальний процес інформаційних технологій. З метою підвищення якості самостійної роботи студентів, самоапробації їх знань з курсу можна розробити не тільки програми комп'ютерного тестування студентів, а й такі програми, як “Електронний репетитор”, “Самовчитель з історії України”, розробити електронні варіанти посібників, методичних вказівок тощо. Апогеєм застосування інформаційних технологій, безумовно, є дистанційна форма навчання – саме вона забезпечить безперервність освіти.

Проблеми, які виникають на шляху раціонального використання інноваційних технологій – це, на жаль, недостатнє забезпечення сучасною комп'ютерною технікою, а також невміння викладачів користуватися такими технологіями. Адже не таємниця, що навіть досвідчених викладачів необхідно готувати як користувачів сучасних редакторів World, вчити раціональному пошуку інформації в системі Internet, працювати з конкретними програмними продуктами. Вихід з

цієї ситуації один: вживання невідкладних заходів по підвищенню кваліфікації викладачів і рівня навчально–методичного забезпечення навчального процесу.

Отже, порівняльний аналіз історичного мислення школярів і студентів має першочергове значення для вдосконалення методики викладання історії України. Лише чітке уявлення про структурні елементи історичного мислення у школярів і студентів дає можливість оптимізувати їхню пізнавальну діяльність. На цій основі відбувається не тільки пошук окремих засобів та форм навчання, а й розробляється цілісна методична система.

На сучасному етапі реформування освіти на засадах її наступності та безперервності виникає нагальна потреба підвищення ефективності викладання курсу “Історія України” у вищій школі. Одним із шляхів вирішення цього питання, на нашу думку, є впровадження в навчальний процес інноваційних технологій. Поєднання їх з академічним викладанням активізує творчу зацікавленість студентів (особливо це торкається студентів неісторичних факультетів) історією України та водночас вимагає від викладача підвищення кваліфікації та рівня навчально–методичного забезпечення навчального процесу.

Література

1. Вища освіта: проблеми та перспективи розвитку. – К., 1995. – С 7–114.
2. Історія України (соціально–політичні аспекти): Методичні рекомендації до вивчення дисципліни для студентів усіх факультетів денної форми навчання / Уклад. О.С. Білявська, О.В. Лабур. – К., 2004. – 36 с.
3. Костилева С.О. До питання про засоби активізації творчої зацікавленості студентів технічних спеціальностей НТТУ “КПІ” у вивченні гуманітарних дисциплін // Сторінки історії: Збірник наукових праць / Відп. ред. Н.Ф. Гнатюк. К., 2005. – Вип. 21. – 107–116.
4. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації. – К., 2003. – 216 с.
5. Ніколаєнко С.М. Освіта в інноваційному поступі суспільства // Освіта України. – № 60–61 (754). – 14 серпня 2006 р.
6. Освіта України за роки незалежності: стан, факти, події / За ред. В.Г. Кременя. – К., 2001. – С. 8–100.
7. Освіта України. Нормативно–правові документи. – К., 2001. – С. 11–371.
8. Освітні технології / За ред. О.М. Пехота. – К., 2001. – С. 128–162.
9. Яблонський В.А. Вища освіта в Україні на межі тисячоліть: проблеми та інтернаціоналізація. – К., 1998. – С. 38–74.

Бойчук Ю.

**АНТРОПОЛОГО–ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ЕКОЛОГО–
ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ
ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ**

У статті розкривається сутність використання антрополого–гуманістичного підходу до еколого–валеологічної підготовки студентів педагогічних університетів – майбутніх учителів.

Ключові слова: освіта, атракція, антрополого–гуманістичний підхід, еколого–валеологічна підготовка, навколишнє середовище, здоров'я.

Постановка проблеми. У сучасних умовах причиною катастрофічного погіршення здоров'я людини є загострення її взаємодії з негативними факторами природного, соціального і освітнього середовища. Один з шляхів усунення виникаючих суперечностей – формування еколого–валеологічної культури особистості як нової стратегії оптимізації її взаємодії з різними середовищами свого існування, основи модернізації сучасної системи освіти. У зв'язку з соціальною місією у суспільстві вчителя, особливої актуальності набуває формування еколого–валеологічної культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів, яка здійснюється в процесі спрямованої еколого–валеологічної підготовки [1].

Розробка концептуальних і методологічних основ еколого–валеологічної підготовки майбутніх учителів визначає потребу уточнення загальних методологічних підходів при плануванні й проведенні педагогічних досліджень у даному напрямку. Один з таких підходів – антрополого–гуманістичний.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Конфуцій, Сократ, Платон, Аристотель, Августин, Фома, провідним фактором у своєму розумінні виховання і навчання визнавали природу людини. Перші системні дослідження людини з позицій освіти вивчав Ян Амос Коменський. Йому належить антропологічне обґрунтування ефективності педагогіки за умови її природоцільності [2, с. 6].

Антропологічний підхід до виховної системи – провідний в ідеях К.Д. Ушинського. Вихід у світ його праці “Людина як предмет виховання” був однією з надзвичайних подій, якими ознаменувалася історія психолого–педагогічної думки XIX століття. Задумана автором як “спроба педагогічної антропології”, вона передбачала охопити всі основні проблеми фізичної й психічної природи людини та її виховання. К.Д. Ушинський заклав основи спеціального вивчення людини як вихованця і вихователя з метою узгодити педагогічну теорію з практикою. Він зробив спробу спрямувати педагогіку до ідеалу антропологічного універсалізму. Усе знання про людину повинно слугувати фундаментом для педагогіки – про душу, про тіло, про людське існування в соціумі. Ушинський був першим, хто виділив виховання як головний фактор людського розвитку [3].

Ідеї педагогічної антропології підтримували З. Фрейд, Т. Літт, В.М. Бехтерев, П.Ф. Лесгафт, Н.К. Крупська, П.П. Блонський, Л.С. Виготський, Г.І. Россолімо та ін.

Важливе значення для розвитку педагогічної антропології мало обґрунтування Р. Штайнером антропософії як нового напрямку духовнонаукового людинознавства [Штайнер, 1996]. Антропософія стала фундаментом вальдорфської педагогіки, відомої ще як Штайнер–педагогіка.

У центрі уваги педагогічної антропософії Р. Штайнера – вільне виховання особистості, цілісний розвиток її фізично–духовно–душевної сутності, урахування вікових та індивідуальних особливостей (конституції, темпераменту, характеру, суб'єктного досвіду). Такий підхід дозволяє дати відповіді на запити та задовольнити потреби особистості, яка знаходиться на певному етапі розвитку та забезпечити високий рівень її духовно–душевно–тілесного здоров'я [5, с. 6].

Але з кінця 1930–х років почалася втрата педагогічним пізнанням свого цілісного предмету виховання – людини, руйнація педагогічної антропології.

Державною національною програмою “Освіта” (Україна – ХХІ століття) гуманізація визначена пріоритетним напрямом, базовим принципом реформування освіти в Україні. У своїх дослідженнях І.П. Аносов [6] та Є.О. Адоньєв [7] розкривають значення антропологічного підходу як фундаментальної основи для формування гуманістичної спрямованості сучасної системи освіти. Це пов'язано з тим, що саме антропологічний підхід розглядає людину як інтегральну цілісність і має забезпечити врахування в освітній практиці суб'єктивності й автономії індивіда – учасника життєдіяльності, цілісності взаємодії цього індивіда з оточенням і широкого контексту пов'язаних із цим явищ. Тісний взаємозв'язок антропологічного і гуманістичного підходів дозволяє говорити про єдиний антрополого–гуманістичний підхід, ідеї якого почали розвиватися у педагогіці ще в 20–30–ті роки минулого століття [8].

Застосування антрополого–гуманістичного підходу до формування професійно–педагогічної культури майбутнього вчителя висвітлено в роботах Л.П. Добровольської [9], Л.І. Люріної [10], О.Д. Керницької з співавторами [11].

Мета роботи – дослідження можливостей і логіки застосування антрополого–гуманістичного підходу до еколого–валеологічної підготовки майбутнього вчителя.

Викладення основного матеріалу. Наслідком руйнації педагогічної антропології стало порушення сучасною педагогікою не тільки єдності періодів життя людини, але і синхроністичної системності її особистості. Так, виховання розуму починається дидактикою у штучній ізоляції від виховання почуттів, волі, світогляду, характеру, системи ціннісних орієнтацій і т.д. Такі підходи – основа зростання здоров'явитратності суб'єкту навчання, “вигорання” особистості вчителя та зниження його творчих можливостей на 7–10%. Без антропології неможливі стратегії і тактики розвитку саморозвитку особистості, педагогічні дослідження будуть і далі проводитися в атмосфері логізованих побудов [2, с. 14].

У сучасних умовах різкого погіршення якості здоров'я людини, як наслідку глобальної екологічної кризи, дегуманізації та технократичного мислення, які з особливою силою виявилися на порозі третього тисячоліття, більшість дослідників вважає освіту вирішальним фактором у перегонах між цивілізацією і екологічною катастрофою, збереженні середовища існування як біологічної основи здоров'я. Але існуючі системи освіти перебувають у протиборстві з інформаційним хаосом і не спроможні сформувати в людини адекватний реаліям тип світогляду. Сучасна освіта характеризується ще відчуженням від природи, культури, соціуму, від самої себе та майбутнього. Таке становище освіти потребує зміни освітньо-виховної парадигми, пошуку нових підходів до її модернізації.

Дослідження людини – одна з основних потреб теперішнього часу. Сама соціальна практика сучасного світу вимушує усвідомити те, що в основі всіх його труднощів і суперечностей знаходиться сама людина.

Виключно соціологічний підхід в освіті витіснив антрополого-гуманістичну проблематику. Тривалий час предметом вивчення було не індивідуальне, а соціально-особливе (групове), “рольове”, стереотипізоване.

Зараз поступово відбувається зміщення спрямованості педагогічного ідеалу від соціально зорієнтованої мети виховання і освіти до індивідуально зорієнтованої, що дозволяє перенести акцент з підготовки служінню суспільству на формування у підростаючих поколінь відповідальності за долю суспільства. Це потребує вирішення комплексу проблем, пов'язаних з визнанням самоцінності особистості, формування її самосвідомості, створення умов для її самореалізації. Одночасно актуалізуються проблеми подолання егоїзму, антисоціальної, природо- та здоров'яруйнівної поведінки.

Взаємозалежність освітньої та соціально-економічної систем спонукає по-новому визначити освітні функції як креативні та

антрополого–гуманістичні, що дають змогу готувати молодь до зміни існуючої дійсності і створення кращої, яка втілювала б у собі гуманістичні цінності. За такої парадигми у центр Всесвіту ставиться Людина гуманна, здатна сприймати реальність не лише розумом, а й серцем, відтворювати рівновагу з природним середовищем та власну залежність від Всесвіту.

Оскільки адекватний аналіз поведінки індивіда й оптимальне формування його особистості можливі тільки тоді, коли відомі, по–перше, сукупність умов і впливів, які діють на нього як стимули, і, по–друге, сукупність внутрішніх процесів, що опосередковують ці умови і впливи, то запорукою успішної праці вчителя є глибокі знання про людину та її оточення, а також здатність застосовувати ці знання у педагогічні практики. Такі знання накопичені багатьма дисциплінами, що вивчають людину та різні аспекти її життя. Нині вчитель, якщо й користується цими знаннями, то натрапляє на великі труднощі, пов’язані з інтеграцією, яка б забезпечила цілісний образ людини і врахувала б багатоаспектність людського життя.

У такій ситуації стає зрозуміло, що для сучасної педагогіки найбільш прийнятну перспективу створює антрополого–гуманістичний підхід, який передбачає перебудову змісту і методів навчання та виховання з орієнтацією на людину як цілісність біологічного, соціального та духовного, отже, орієнтацію освіти на принципи природовідповідності, культуровідповідності і гуманізму.

У процесі реформування освіти антрополого–гуманістичний підхід дозволяє переглянути всі складові сучасної традиційної системи та нової, що орієнтується на гуманізм як важливу детермінанту антрополого–гуманістичної педагогіки. Нову парадигму освіти можна справедливо називати гуманістично–антропологічною.

Логіка антрополого–гуманістичного підходу до професійно–педагогічної культури вчителя, зумовленої рефлексією гуманітарного знання, розкриває принципову важливу світоглядну функцію конкретних наук, яка найтіснішим чином пов’язана з опрацюванням загального наукового світогляду, котрий правомірно спирається на сукупність даних усіх наук, на здобуті знання стосовно законів суспільства, духовної діяльності людини.

Антрополого–гуманістичний підхід об’єднує в собі методи дослідження як природничих наук (біологія і екологія людини, медицина, валеологія та ін.), так і суспільно–гуманітарних (історія, педагогіка, психологія, соціологія, культурологія, філософія, етнографія, етика і естетика тощо).

Антрополого–гуманістичний підхід виразно демонструє, яким чином фундаментальні наукові ідеї стають складовими елементами змістовних характеристик наукового світогляду, а філософсько–світоглядні категорії, принципи, закони втілюються у систему освіти, у самий процес професійної творчості, виступаючи як своєрідний евристичний каркас усього наукового знання, його єдності та цілісності.

Перед вищою педагогічною школою стоїть завдання формування вчителя з таким рівнем професійно–педагогічної культури, коли вся його діяльність спрямовується набутими в процесі підготовки філософсько–світоглядними настановами при вивченні різних дисциплін. Значний ресурс методологічно ефективних настанов відкриває використання антрополого–гуманістичного підходу.

Проблеми здоров'я населення України і, зокрема, здоров'я підростаючого покоління, викликають занепокоєння. Суспільство, яке намагається побудувати демократичний устрій, потребує, щоб такий могутній державний інститут, як система освіти і виховання, своїми діями сприяв розвитку здорової особистості. Освіта, з цієї точки зору, повинна бути керованою випереджуючою системою, яка б передбачала потреби майбутнього суспільства.

Модель випереджуючої освіти повинна відповідати ідеям становлення ноосфери, оскільки передбачає не відставання свідомості від буття, освіти від життя, а їх випередження і на цій основі – спрямовану раціональну побудову майбутнього.

Освіта, як процес і результат засвоєння людиною систематизованих знань, умінь і досвіду, при орієнтації на модель сталого розвитку набуває нові системні цілі і функції. Уся система освіти набуває дві глобальні функції: антрополого–гуманістичну (сутність якої полягає в орієнтації освітнього процесу на виживання і сталий розвиток людства) і екологічну (яка акцентує увагу на збереженні екологічної рівноваги біосфери та життя на Землі).

На людину діють фактори як природного, так і соціального, зокрема, освітнього, середовища. Ці фактори визначають стан її здоров'я. В умовах нової освітньої парадигми, згідно якій освіті надається пріоритетна функція культури, і антрополого–гуманістичної парадигми суспільної свідомості, яка базується на цілісності людини і природи, відповідальності людини за подальшу еволюцію біосфери, актуальною стає еколого–валеологічна атракція освіти. Еколого–валеологічну атракцію освіти можна визначити як пріоритетний розвиток освіти на взаємообумовлених принципах екології і валеології. Екологічні принципи мають забезпечити відповідність

(гомологічність) освітнього середовища, як одного з різновидностей штучних середовищ, природному середовищу, існування якого визначається природними законами і яке найбільш оптимальне для людини. Багато ідей і понять сучасної освіти добре розроблені в екології і мають екологічну сутність. До таких понять належать, наприклад, сталий розвиток (освітніх систем), середовище (освітнє середовище), суб'єкт–суб'єктні відносини (у освітньому процесі), коадаптація (освітнього середовища і особистості).

Екологічні принципи дозволяють забезпечити коадаптивний розвиток освітнього середовища і суб'єкта навчання, і інтерактивні, суб'єкт–суб'єктні відношення учня і вчителя, тобто організувати освітні фактори конкретної системи на екологічних принципах середовищеутворення.

Процеси неруйнівного, здоров'язберігаючого розвитку учня і освітнього середовища оптимізуються згідно з принципами валеології, тобто оздоровлення. Оздоровлення у цьому випадку співвідноситься не тільки з суб'єктами освіти, але і з освітнім середовищем та освітнім процесом.

Теорія гомологічності природного і освітнього середовища є малодослідженою, але зроблені спроби обґрунтування принципів природовідповідності, культуровідповідності, здоров'язбереження та гуманізму освіти можна вважати важливим внеском у наукову розробку цієї теорії.

Антрополого–гуманістичний підхід до еколого–валеологічної атракції освіти ставить у центр гуманізації освіти здоров'я людини як її природну ознаку, найвищу індивідуальну і соціальну цінність.

Еколого–валеологічна атракція освіти, еколого–валеологічна оптимізація освітнього середовища та формування еколого–валеологічної поведінки підростаючого покоління залежить від рівня еколого–валеологічної підготовки майбутнього вчителя.

Метою еколого–валеологічної підготовки вчителя є формування екологічних знань, умінь, які розкривають взаємовідношення людини з навколишнім середовищем (природним, соціальним, освітнім), і валеологічних, які сприяють формуванню відповідального відношення людини до свого здоров'я та оптимізації факторів середовища, які впливають на формування здоров'я.

Антрополого–гуманістичний підхід визначає стратегічне значення еколого–валеологічної підготовки майбутнього вчителя, яка в сучасних умовах є передумовою модернізації системи освіти та адаптації вчителя до нової – антрополого–гуманістичної – парадигми освіти.

Антрополого–гуманістичний підхід до еколого–валеологічної підготовки майбутнього вчителя сприяє глибокому пізнанню і новому осмисленню феномена людини та його біопсихосоціальних і космопланетарних вимірів. До таких вимірів феномена людини, за визначенням В.П. Казначеева і Є.О. Спіріна, належать здоров'я людини, механізми її еволюції як виду та ноосферогенез [12]. Здоров'я в цій тріаді займає перше місце, оскільки є показником гармонії людини з навколишнім середовищем.

Антрополого–гуманістичний підхід передбачає усвідомлення студентом у процесі еколого–валеологічної підготовки того, що стара парадигма соціоприродної еволюції вичерпана, людство стоїть на порозі трансформації еволюційних механізмів розвитку, коли сама людина свідомо визначає напрям своєї еволюції.

Наслідком високого рівня еколого–валеологічної підготовки стає формування еколого–валеологічної культури. А вона, в свою чергу, є однією з умов приведення штучно створених людиною середовищ (“другої природи” за М.Ф. Реймерсом) до гармонії з природними законами і біосферними процесами, забезпечення ноосферного розвитку як коеволюції природного і штучного, Природи і Розуму.

Відома істина “людина як міра всіх речей” дає розвиток, наближає та реставрує антрополого–гуманістичну сутність освіти, суспільної свідомості нового покоління людей. Еколого–валеологічну культуру з антрополого–гуманістичних позицій можна вважати одним з вимірів Людини гуманної.

Висновки. У статті проаналізовані об'єктивні причини зміни традиційної парадигми освіти на антрополого–гуманістичну; наведена характеристика антрополого–гуманістичного підходу в педагогіці, який дозволяє розглядати людину як цілісність біологічного, соціального та духовного, отже орієнтацію освіти на принципи природовідповідності, культуровідповідності, здоров'язбереження та гуманізму; розкритий зв'язок екологічної і валеологічної сутності освіти та феномен еколого–валеологічної атракції освіти як онтологічної основи природодоцільної та здоров'язберігаючої освіти; виявлена логіка антрополого–гуманістичного підходу до еколого–валеологічної підготовки майбутнього вчителя.

Подальші дослідження планується проводити в напрямку більш глибокого теоретико–методологічного обґрунтування можливостей антрополого–гуманістичного підходу до різних напрямів еколого–валеологічної атракції освіти як однієї з провідних траєкторій модернізації сучасної системи освіти

Література

1. Бойчук Ю.Д. Теоретико–методологічні основи формування еколого–валеологічної культури майбутнього вчителя // Зб. наук. пр. “Педагогіка, психологія та медико–біологічні проблеми фізичного виховання і спорту” / За ред. проф. С.С. Єрмакова. – Харків: ХДАДМ (ХХІІІ), 2004. – № 6. – С. 3–8.
2. Бим–Бад Б.М. Педагогическая антропология: Курс лекций. – М.: изд–во УРАО, 2003. – 208 с.
3. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. – М.: ФАИР–ПРЕСС: Гранд, 2004. – 575 с.
4. Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики / Пер. с нем. – М.: Парсифаль, 1996. – 176 с.
5. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: теоретико–методологические аспекты. – Харьков: “Бизнес–информ”, 1997. – 300 с.
6. Аносов І.П. Антропологічний підхід як детермінанта сучасних освітніх змін // Постметодика. – № 7/8. – 2002. – С. 4–6.
7. Адоньєв Є.О. Традиційна та гуманістична парадигми освіти в антропологічному вимірі // Там само. – С. 12–15.
8. Пряникова В.Г. Антрополого–гуманістическое направление в отечественной педагогике (20–30–е гг. XX в.) // Педагогика. – № 2. – 1995. – С. 88–94.
9. Добровольська Л.П. Антропологічний аспект як сучасний підхід у формуванні професійно–педагогічної готовності в системі самовиховання вчителя // Постметодика. – № 7/8. – 2002. – С. 224–229.
10. Лютіна Л.І. Професійна культура вчителя: педагогіко–антропологічний аспект // Там само. – С. 232–234.
11. Керницька О.Д., Полякова Л.І., Маценко А.Л. Антропологічний фактор у формуванні гуманістичної спрямованості студентів педагогічного ВНЗ // Там само. – С. 230–232.
12. Казначеев В.П., Спиринов Е.А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного изучения. – Новосибирск: Наука, Сиб. отд., 1991. – 304 с.

Борисов В.

РІВНІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ У ВІДПОВІДНОСТІ З РІЗНИМИ ЕТАПАМИ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ

В статті подано підхід до проблеми професійного самовизначення викладачів педагогічних ВНЗ та розглядаються рівні розвитку професійного самовизначення у відповідності з різними етапами професіоналізації.

Ключові слова: професійне самовизначення, професійні перспективи.

Важливим фактором розвитку системи вищої освіти є готовність самих викладачів вищої школи до психолого–педагогічної творчості і саморозвитку в межах професійної діяльності. Не останню роль у підвищенні такої готовності відіграє саморефлексія, їх здатність

орієнтуватись не тільки на результат своєї праці і шляхи його досягнення, але і на самого себе як суб'єкта власної діяльності. Саме здатність до саморефлексії деякі автори розглядають як суттєву умову розвитку особистості професіонала [2,11,13] і навіть як показник зрілості того чи іншого наукового напрямку [10]. За умов перегляду багатьох традиційних форм підготовки студентів і пошуку нових освітніх моделей велика частина викладачів ВНЗ опиняється в стані розгубленості щодо свого професійного майбутнього. Все це дозволяє говорити про проблему професійного самовизначення викладачів вищої школи як про реальність нашого часу. Але з ще більшою гостротою ця проблема стоїть перед вищою педагогічною школою, де на відміну від інших ВНЗ готують вчителів, психологів, соціальних педагогів, які в свою чергу також будуть викладачами (тільки на нижчому ступені освіти). Тобто, невизначеність професійного самовизначення викладачів ВНЗ наче за естафетою передається їх студентам (майбутнім викладачам) і таким чином подвоюється.

Проблема професійного самовизначення викладачів вищої школи є комплексною і може розглядатись в різних аспектах: психолого–педагогічному, філософському, моральному, економічному і політичному. За кожним з цих аспектів також різні рівні розгляду цієї проблеми, починаючи від інтуїтивного (стихійного, декларативного) і закінчуючи конкретними усвідомленими зусиллями по розвитку і саморозвитку професійної самовизначеності у всій складності. Аналіз різноманітних педагогічних систем з підготовки спеціалістів початкової освіти показав, що головна увага як і раніше так і зараз приділяється результату праці педагога, значно менше – підготовці – педагогів початкової освіти і дуже мало говориться про самих викладачів вищої школи.

Серед основних причин, що ускладнюють проблеми професійного самовизначення викладачів на більш високих щодо інтуїтивного рівнях, можна назвати наступні: 1) етичні ускладнення, коли виникає небезпека необережним питанням якимось образом образити авторитетних і поважаємих людей (академіків, професорів, доцентів); 2) організаційні ускладнення, що пов'язані з невеликою кількістю таких викладачів, їх завантаженістю; 3) емоційно–вольові обмеження для самого дослідника такої проблеми (наприклад, острах «досліджувати» своїх вчителів, запобігливість перед авторитетами в цьому напрямі, у кожного з яких є певна кількість специфічних особливостей і власні погляди на те чи інше питання); 4) методична незрозумелість цієї проблеми (відсутність специфічних, а може і

індивідуально-орієнтовних засобів для дослідження професійного самовизначення викладачів педагогічних вищих навчальних закладів).

Перш ніж перейти до конкретного розгляду професійного самовизначення викладачів педагогічних вищих навчальних закладів, що займаються підготовкою фахівців початкової освіти, необхідно спочатку розглянути проблему професійного самовизначення у більш загальному вигляді. Традиційно багато дослідників професійне самовизначення пов'язують переважно з підлітковим і юнацьким віком, розглядаючи його як важливе новоутворення для даного етапу розвитку людини [2, 4, 9]. Наприклад Є.Клімов вводить навіть спеціальний термін «стадія оптації» – період, приблизно відповідаючий «епохе подростничества» (за Д.Ельконіним), коли відбувається «підготовка к жизни, к труду, сознательное и ответственное планирование, выбор профессионального пути» [11, с. 58–59]. Але при цьому Є.Клімов відзначає, що «оптант» не є вказуванням на вік людини, бо з проблемою планування і вибору професійного шляху може зіткнутись людина і в більш поважному віці.

Як відомо, розвиток людини як суб'єкта праці не закінчується отриманням диплома про професійну освіту (або навіть диплома про присудження наукового ступеня). Досить часто для творчих людей справжнє професійне самовизначення після всіх цих формальних етапів починається. У цьому зв'язку досить цікавими є етапи розвитку професіонала після отримання професійної освіти, що виділив В.Бодров: стадія професійної адаптації (від 19–21 до 24–27 років); стадія розвитку професійних і особистісних якостей спеціаліста (від 21–27 до 45–50 років); стадія спаду професійної активності (від 61–66 і до завершення життя) [2, с.22–23]. Якщо врахувати, що серед викладачів педагогічних вищих навчальних закладів досить велика частка людей зрілого, предпенсійного і після пенсійного віку, то можна передбачити, що для них, саме як викладачів (які займаються навчанням і перенавчанням більш молодих студентів і слухачів) проблеми професійного самовизначення досить актуальні, особливо при переході на нові форми підготовки спеціалістів.

На сьогодні не існує загальноприйнятого визначення професійного самовизначення. Наприклад, Є.Головаха, розмірковуючи про професійне самовизначення, відзначає, що «самоопределение предполагает акцент на самодетерминации личности», її орієнтації на майбутні життєві перспективи і далі доходить висновку, що дослідження професійного самовизначення повинно здійснюватись обов'язково в контексті життєвої перспективи, важливим елементом якої є ціннісні орієнтації, життєві

плани і цілі [4]. І.Кон, розглядаючи проблему самовизначення і самореалізації особистості, відзначає, що будь який опис людського життя передбачає два головні питання: 1) «что человек делает, какова его предметная деятельность и как он сам к ней относится» (труд в широком смысле слова), 2) «каковы его взаимоотношения с окружающими людьми (общение) [10, с.209]. Саме в цьому полягає специфіка самовизначення дорослої людини у порівнянні зі старшокласником. Застерігаючи від методологічних похибок при розумінні терміна «самовизначення» П.Щедровицький пише: «Неправильно понимать самоопределение как «определение относительно себя. Понятие самоопределения предполагает наличие не только самого процесса и включенного в него субъекта (эмпирического или трансцендентального), но и некоторого пространства или некоторых пределов, относительно которых или в которых самоопределение происходит» [14, с.109]. Але не можна орієнтуватись і на однозначні «пределы» і «пространства», бо відразу зникне сенс слова «самовизначення». При цьому сенс самовизначення П.Щедровицький бачить у здатності людини будувати саму себе, власну індивідуальну історію, в умінні усвідомлювати власну сутність [14]. Щодо розглядаємої проблеми професійного самовизначення викладачів педагогічних вищих навчальних закладів вище наведені судження є актуальними, бо вища школа вже зараз знаходиться в ситуації суттєвих внутрішніх змін.

Досить часто при розгляді самовизначення особистості говорять водночас і про самореалізацію, і про само актуалізацію [12, 14]. «Самоактуализация – это не конечное предназначение человека. Подобно счастью, самоактуализация является лишь результатом, следствием осуществления смысла. Лишь в той мере, в какой человеку удастся осуществить смысл, который он находит во внешнем мире, он осуществляет и себя. Если он намеревается актуализировать себя вместо смысла, смысл самоактуализации тут же теряется» [14, с. 58–59]. Конкретизуючи свою думку, В. Франкл згадує слова К. Ясперса, який сказав, що «человек становится тем, что он есть, благодаря делу, которое он делает». стосовно проблеми професійного самовизначення викладачів педагогічних вищих навчальних закладів можна відзначити, що сутність такого самовизначення полягає не стільки у нових виборах, скільки в знаходженні нових сенсів в своїй роботі.

Враховуючи специфіку праці викладачів ВНЗ, багато з яких прагнуть залишити свій слід в науці і сподіваються на продовження своєї справи через учнів, можна передбачити, що дослідження

можливості соціального безсмертя, також може стати одним із напрямів усвідомлення проблеми професійного самовизначення викладачів ВНЗ. Досить складно виділити специфіку власне професійного самовизначення. Але можна запропанувати змістовно-процесуальну модель, в якій подати основні елементи, пов'язані із самовизначенням. Як варіант такої моделі можна використати схему побудови власного професійного плану (професійної перспективи людини) [11,13]. Професійна перспектива передбачає наступні основні компоненти: 1– усвідомлення цінності чесного, суспільно корисного труда (моральна основа самовизначення); 2– усвідомлення необхідності отримання спеціальної професійної підготовки (а також постійного підвищення кваліфікації і самоосвіти); 3– загальна орієнтація в соціально-економічній ситуації в країні і прогнозування її змін (уявлення про пріоритети у праці); 4– загальна орієнтація в світі професійної праці (макроінформаційна основа самовизначення); 5– визначення професійної мети і її узгодження з іншими життєвими цінностями (особистими, національними і т. ін.); 6– побудова системи ближніх цілей як етапів і шляхів до загальної мети; 7– знання обраних цілей – конкретних професій, навчальних закладів і місць працевлаштування (мікро інформаційна основа самовизначення); 8 – уявлення про зовнішні перепони на шляху до цілей і знання способів їх подолання; 9 – уявлення про внутрішні перепони (власні недоліки) на шляху до цілей і знання способів їх подолання; 10 – система резервних професійних варіантів; 11 – початок практичної реалізації професійної перспективи, що передбачає корекцію початкових планів.

В цілому можна виділити наступні основні складові професійного самовизначення: ціннісно-моральну, інформаційну, емоційну (привабливість професійних варіантів), морально-вольову, планувальну, контрольну-коригуючу (переосмислення і покращення професійних перспектив).

Але для дорослих працюючих спеціалістів професійне самовизначення має певні особливості. Головне – це те, що основна активність дорослого спеціаліста спрямована на опанування вже обраного фаху, хоча в них зберігається можливість опанувати суміжні види діяльності.

Для подальшого розгляду професійного самовизначення введемо умовні рівні професійного самовизначення у співвідношенні до різних вікових і освітніх категорій людей, які в свою чергу співвідносяться з основними етапами професіоналізації школярів, абітурієнтів, дорослими працюючими спеціалістами (включаючи і викладачів) і з непрацюючим населенням (серед безробітних також можуть

опинитися викладачі педагогічних ВНЗ). Рівні розвитку професійного самовизначення: 1 – формування загальної готовності до самостійного і усвідомленого професійного і життєвого самовизначенню; 2 – вибір конкретної професії, навчального закладу або місця роботи; 3 – опанування професії і уточнення спеціалізації в процесі професійної підготовки; 4 – самостійне удосконалення і перепідготовка в процесі безпосередньої трудової діяльності; 5 – засвоєння суміжних і нових видів професійної діяльності (рівень між професійної інтеграції і виходу за межі своєї професії) (табл.1).

Специфіка професійного самовизначення дорослих працюючих спеціалістів, то вона характеризується перш за все самостійним засвоєнням і удосконаленням (находженням особистісних сенсів) в межах вже виконуємої професійної діяльності. При цьому зберігається можливість реалізації себе і на інших рівнях самовизначення (табл. 1).

Таблиця 1.

Рівні розвитку професійного самовизначення у відповідності з різними етапами становлення суб'єкта труда(етапами професіоналізації)

Рівні розвитку професійного самовизначення	Етапи професіоналізації				
	Школяри	Абітурієнти	Студенти	Дорослі, працюючі спеціалісти	Безробітні люди
1. Формування готовності до самовизначення	++	+	+	+	++
2. Конкретний професійний вибір	+	++	+	+	++
3. Опанування професії та уточнення спеціалізації в процесі навчання			++	+	++
4. Самостійне удосконалення і перепідготовка в процесі безпосередньої трудової діяльності				++	++
5. Опанування суміжних і нових професій				+	++

Позначення: «++» – рівень є характерним і актуальним для цього етапу; «+» – рівень є лише частково характерним і актуальним для цього етапу (як можливість).

Це дає можливість в подальшому уточнити специфіку професійного самовизначення викладачів педагогічних ВНЗ і виділити основні складові його труда.

Література

1. Асмолов А. Г. Психология личности. М., 1990.
2. Бодров В. А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова. М., 1991. С. 3–26.
3. Болотов В. А., Костикова М. Н. Некоторые основания, определяющие требования к содержанию психолого–педагогической подготовки учителя // Многоуровневое высшее педагогическое образование: Вып. 2. Омск – Новосибирск, 1992. С. 3–5.
4. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев, 1988.
5. Зинченко В. П., Смирнов С. Д. Методологические вопросы психологии. М., 1983.
6. Зинченко В. П. Образование, культура, сознание // Философия образования для XXI века. М., 1992. С. 87–103.
7. Климов Е. А. Психолого–педагогические проблемы профессиональной консультации. М., 1983.
8. Климов Е. А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. М., 1986.
9. Климов Е. А. Как выбирать профессию. М., 1990.
10. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М., 1984.
11. Пряжников Н. С. Профориентационные игры: проблемные ситуации, задачи, карточные методики. М., 1991.
12. Пряжникова Е. Ю. Профессиональное самоопределение преподавателей вузов при переходе на многоуровневую систему подготовки специалистов дошкольного образования: Автореф. канд. дис. Екатеринбург, 1994.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
14. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. М., 1993.

Бобилева Я.

ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті виконано теоретичний аналіз понять "професійно – педагогічна діяльність", "професійна підготовка", "педагогічна діяльність", "виховна робота", "професійна готовність", "професійна придатність", "структурно–логічна схема підготовки вчителя трудового навчання".

Ключові слова: професійно – педагогічна діяльність, професійна підготовка, педагогічна діяльність, виховна робота, професійна готовність, професійна придатність, структурно–логічна схема підготовки вчителя трудового навчання.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язки з важливими науковими та практичними завданнями. Зміни в економічному житті України ставлять нові, складні завдання перед системою професійної підготовки вчителів трудового навчання і вимагають високого рівня професіоналізму від тих, хто забезпечує процес навчання.

Поява нових технологій, інтенсивний розвиток науки і техніки, їх інтеграція, ускладнення характеру і структури професійної діяльності в умовах науково–технічного прогресу обумовлюють підвищення значущості інтелектуальної складової праці, вимагають від фахівців широкого загальноосвітнього, науково–технічного, професійного і культурного світогляду. Тому є нагальна потреба у здійсненні аналізу структури та змісту професійної підготовки вчителя трудового навчання. [3]

Мета статті. Проаналізувати в історичному плані розвиток поглядів на зміст і структуру професійно – педагогічної діяльності вчителя трудового навчання.

Аналіз основних джерел та публікацій з проблеми. Підходи до визначення структури та змісту професійної підготовки вчителя трудового навчання знайшли відображення в дисертаційних та монографічних дослідженнях таких учених, як М. Корець, О. Коберник, В. Сидоренко, В. Стешенко, Д. Тхоржевський, Л. Шестаковський. Однак відсутні фундаментальні дослідження структури та змісту професійної підготовки вчителя трудового навчання з урахуванням вимог сьогоденності обумовлюють актуальність нашої наукової проблеми..

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна діяльність виконує найважливішу творчу соціальну функцію: в процесі її формується і розвивається не тільки конкретна особа, але і визначається майбутнє країни, забезпечується її культурний і виробничий потенціал. [5,10,2]

Творчий характер педагогічної діяльності вимагає постійного особистісного і професійного зростання, розвитку особистої загальної і професійно–педагогічної культури. Творчий пошук і творче ставлення до справи складають важливу умову ефективності будь–якої професійно – педагогічної діяльності. Творча спрямованість педагога особливо необхідна в сучасній освітній ситуації, коли зростає його роль у виборі концептуальних основ навчання, побудові своєї власної діяльності як індивідуальної педагогічної системи.

Педагогічна діяльність – це особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передачу від старших поколінь до молодших

накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві. [2,10]

Педагогічна діяльність як професійна здійснюється в спеціально організованих суспільством освітніх установах: дошкільних закладах, школах, професійно – технічних училищах, середніх спеціальних і вищих навчальних закладах, закладах додаткової освіти, підвищення кваліфікації і перепідготовки.

Основними видами педагогічної діяльності, яка здійснюється у цілісному педагогічному процесі, є: навчальна, виховна, методична і дослідницька робота.

На думку О. Коберника важливим фактором професійної діяльності вчителя трудового навчання є здійснення трудового виховання на уроках і в позаурочний час. Трудове виховання є складним, динамічним процесом, на результативність якого впливає велика кількість чинників. Одним з яких є професійна готовність, професійна придатність і обізнаність вчителя трудового навчання з показниками та методиками діагностики рівня трудової вихованості школярів. [9]

Під професійною придатністю розуміють сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, які необхідні для досягнення успіху в обраній професії.

Під професійною готовністю здебільшого розуміють психологічну, психофізіологічну, фізичну готовність (тобто професійну придатність) та науково – теоретичну і практичну підготовку педагога.

Д. Тхоржевський визначав зміст професійної підготовки вчителів трудового навчання, як пріоритетне завдання методики як галузі науки. Він вважав, що до основних завдань трудового навчання як навчального предмета входять: теоретичне та практичне ознайомлення з основами виробництва (політехнічне навчання); розвиток технічної творчості учнів; трудове виховання; фізичний розвиток; естетичне виховання; професійна орієнтація, навчання праці, тобто вміння виконувати певні трудові дії та пов'язані з ними розумові операції. [1,4,6]

До трудового навчання як навчального предмета ставив ряд специфічних вимог.

1. Переважна більшість часу повинна відводитися на практичну роботу.

2. Праця повинна бути суспільно корисною і, по можливості, продуктивною.

3. Трудове навчання на заключному стані повинно готувати до оволодіння професією, тобто озброювати професійними знаннями, вміннями та навичками.

Відповідно до цих вимог і робилась спроба визначення структури та змісту професійної підготовки вчителя трудового навчання. В межах цього підходу досліджувалися питання про значне поліпшення політехнічної освіти, зроблені ряд пропозицій щодо визначення поняття "основи виробництва", з метою конкретизувати обсяг знань, та вмінь, якими повинні оволодіти учні, щоб дістати уявлення про основи сучасного промислового та сільськогосподарського виробництва.

Визначення структури та змісту професійної підготовки вчителя трудового навчання вимагає докладного розгляду питання щодо критеріїв відбору навчального матеріалу. Звернувшись до творчої спадщини Д.Тхоржевського ми визначили, що ним було запропоновано ряд критеріїв для відбору навчального матеріалу. Об'єднавши їх, можна сформулювати такі вимоги до змісту трудового навчання. [1,4,6]

1. Зміст матеріалу має включати найпоширеніші знаряддя праці і технологічні операції.

2. Доступність матеріалу для учнів на базі тісного зв'язку з основами наук, інтересами та віковими можливостями дітей.

3. Забезпечення передумов для перенесення набутих умінь і навичок на суміжні галузі виробництва.

4. Час, необхідний для міцного засвоєння навчального матеріалу, слід визначити на підставі точних експериментальних даних.

Більшість дослідників вважають, що різноманітність трудової діяльності учнів повинна узгоджуватись з можливостями формування в них конкретних трудових умінь та навичок.

Розглядаючи структуру професійно – педагогічної підготовки вчителя трудового навчання не можна оминати питання реалізації міжпредметних зв'язків в процесі професійної підготовки вчителя трудового навчання.

З точки зору В. Стешенко основним в методиці складання структурно–логічної схеми підготовки вчителя трудового навчання є визначення змістових ліній і етапів освітньо–професійної підготовки вчителя. Змістові лінії розглядаємо як зміст підготовки вчителя трудового навчання за основними видами його професійної діяльності або складовими професійної культури. Виділяє основні напрями освітньо–професійної підготовки вчителя трудового навчання:

- лінія загальнокультурної підготовки, яка забезпечує гуманітарну та соціально – економічну підготовку фахівців з вищою освітою, необхідну майбутньому вчителю для правильної, наукової орієнтації, аналізу та оцінки подій діяльності;

- лінія фахової підготовки, яка забезпечує фундаментальне вивчення об'єкту професійної діяльності;

Основні змістові лінії в свою чергу розгалужуються на дрібніші:

- фундаментальну, яка розкриває закономірності природних явищ у "чистому" вигляді на прогностичному рівні абстракції знань, який характерний для вищої освіти.

- прикладну, яка забезпечує теоретичне вивчення механізмів та умов застосування закономірностей природних явищ у суспільно – виробничій практиці. [7]

Висновки. Досвід роботи передових учителів, дослідження вчених, дають можливість визначити зміст та структуру трудового навчання з урахуванням завдань професійно – педагогічної підготовки вчителів трудового навчання та поставити питання щодо можливості педагогічного прогнозування структури та змісту професійної підготовки вчителя трудового навчання.

Література

1. Тхоржевський Д.О.. Методика трудового та професійного навчання. Навчальний посібник. 4-е видання. Частина I Теорія трудового навчання. К.: – 2000р.
2. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 3-є видання. К.: – 2001 р. – 608 с.
3. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессиональной деятельности: Учеб. Пособие для студ. Учреждений проф. Образования. – М.: Мастерство, 2002г. – 288 с.
4. Тхоржевський Д. Про підготовку вчителів трудового навчання. // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2000 р. – №4 – с. 6.
5. Сидоренко В наукові основи професійного самовизначення школярів. // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2000 р. – № – с. 48.
6. Тхоржевський Д. Концепція педагогічної освіти та підготовка вчителя трудового навчання. // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1999 р. – №3 – с. 25.
7. Стешенко В. Структурно – логічна схема підготовки вчителя трудового навчання. // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1999 р. – №1 – с. 23.
8. Корець М. Моделі професійної підготовки учителів трудового навчання і технології виробництва. // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002 р. – №4 – с.43–47.
9. Коберник О. Модернізація підготовки майбутніх учителів трудового навчання. // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004 р. – №4 – с. 28–30.
10. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. Посібник. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

Богданова Н.

ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ПІДЧАС ВИКЛАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА–ПЕДАГОГА

У статті розглядаються сутність, удосконалення та необхідність впровадження методів проблемного навчання при викладанні соціальних дисциплін у підготовці майбутнього інженера–педагога.

Ключові слова. Проблемне навчання, інженер–педагог, соціальні дисципліни, методи навчання, творчі завдання.

Постановка проблеми. При трансформації суспільства головним завданням різноманітних навчальних структур в умовах глобалізаційного виклику та зростання обсягу інфляції за порівняною обмеженості навчального часу обов'язковим є підготовка конкурентно спроможних фахівців. Його вирішення вимагає перегляду не тільки змісту, а й форм навчального процесу, впровадження не традиційних технологій інтенсивного навчання, переорієнтацію навчання з нагромадження знань (навчання предметне) на підвищення рівня фахової компетентності як основи розвитку здібностей, ефективних дій в умовах конкретних ситуацій (навчання проблемне).

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз літератури та наукових праць з педагогіки вказує на те, що перші ідеї проблемного навчання розглядались в методах навчання: Дж. Дьюї – навчання через роблення, Дж. Брунера – навчання через дослідження. У колишньому Радянському Союзі цю концепцію розвивали: І.Я. Лернер, А.М. Матюшкін, М.І. Махмутов, М.М. Скаткін.

Постановка завдання. Процес фахової підготовки майбутнього інженера–педагога (обслуговуючої праці) передбачає вирішення двох основних питань. По–перше, яким чином перевести студента з об'єкта у суб'єкт навчання, тобто з'ясувати, в якій мірі необхідним є педагогічне втручання викладача в процес опанування студентом знань і набуття ним професійних вмінь і навичок? По–друге, за допомогою яких психологічно виправданих способів (засобів, форм та методів) це втручання здійснювати, щоб забезпечити більш високу якість проміжних та кінцевих цілей навчання та виховання?

Ці питання логічно впливають з загальної спрямованості підготовки фахівців високо кваліфікаційного рівня, конкурентоспроможного у наш час. Адже студент по закінченні навчання у вузі повинен володіти високим рівнем усвідомлення себе як суб'єкта педагогічної діяльності, здібного самостійно (без зайвої

допомоги та спонукань) виявляти творчу активність у сфері своєї майбутньої професії, а також в інших галузях соціальної практики.

Виклад основного матеріалу дослідження. З емпіричного досвіду можна зробити висновок, що далеко не всі студенти в повній мірі виступають активними суб'єктами діяльності. Слабкий розвиток у них професійної спрямованості та позитивної мотивації до навчання, низький рівень сформованості знань, вмінь та навичок, які необхідні у майбутній професійній діяльності, орієнтування на репродуктивні способи навчання, низький рівень самоорганізації – все це свідчить про те, що рівень розвитку основних характеристик студента як суб'єкта діяльності не відповідає кінцевим цілям підготовки інженера–педагога. Звідси виникає необхідність зовнішнього педагогічного впливу на процес навчання з метою його оптимізації. Для того, щоб у студентів були: самостійність, активність та творчість, викладач повинен створити для них такі умови, при яких вони могли б ці якості проявити. Реалізації цієї головної задачі приділена увага при пошуку форм методів викладання соціальних дисциплін на денному та заочному відділеннях електротехнологічного факультету.

Перед усім треба виходити з того, що у якості засобів управління розвитком студента на заняттях можуть виступати самі знання, які складають зміст розділів навчальних програм курсів соціальних дисциплін. Ці знання, входячи в структуру минулого індивідуального (емпіричного та наукового) досвіду студента та сформованого знання, піднімають того, хто навчається, на новий рівень психічного розвитку. Проте для того щоб знання курсів соціальних дисциплін могли стати фактом управління, вони самі повинні бути відповідним чином впорядковані, структуровані та організовані. Саме завдяки спеціальній дидактичній обробці наукового знання, пов'язаного з перетворенням його у форму навчальної інформації, остання стає фактором управління і метод навчання визначається як спосіб управління навчально–пізнавальною самостійною діяльністю студента. Відмінною ознакою цього методу навчання є певні способи фіксації та передавання інформації, її відбір, структурування та форма подання, що і складають основу управління навчанням студентів.

На сьогоднішній день відомий такий особливий спосіб структурування, передачі, прийому та переробки інформації викладачами та студентами в їх сумісній діяльності, як проблемний метод, який є інформаційною основою навчання. Проблемне навчання є сукупністю прийомів, які відбивають три види зв'язків : викладач–інформація, студент–інформація та викладач–студент. В залежності від

типу відповідності цих трьох різновидів зв'язків, всі методи, проблемного навчання можна поділити на три різнорівневі великі групи.

Першу групу утворюють загальні методи як способи організації проблемного навчання у цілому. Модифікаціями загальних методів проблемного навчання є:

- **монологічний** – викладач повідомляє певну інформацію, студент застосовує її за зразком, при цьому змінюється лише порядок проходження навчальної інформації, вводиться додаткова інформація з метою створення проблемної ситуації;

- **діалоговий** – викладач інструктує, ставить проблемно-інформаційні питання, студенти залучаються до вирішення проблемних ситуацій, при цьому інформація подається у вигляді проблемних питань, пошук відповідей на які призводить до нових знань або введення інформації у такому порядку, при якому вона не передає, а лише підтверджує висновки студентів;

- **евристичний** – викладач використовує пояснювально-спонукальні (спробуйте, поміркуйте, знайдіть та інші) та студенти виконують частково-пошукові дії – переносять зразки дій в нові ситуації, користуючись аналогією, зіставленням, порівнянням тощо, при цьому в процесі навчання повністю знімаються інформаційні та керуючі питання, а вводиться система пізнавальних задач та завдань;

- **дослідницький** – на відміну від евристичного методу, питання викладачем ставляться не до, а після вирішення, як засіб самоконтролю; студенту при цьому необхідно використовувати прийоми навчання.

Другу групу методів складають так звані бінарні методи, які розглядаються як способи управління навчально-пізнавальною діяльністю. Різновидами бінарного методу відносно викладання є повідомлюючий, інструктивний, пояснювально-спонукаючий методи викладання, а у відношенні студентів – виконавчий, репродуктивний, практичний, частково або повністю пошуковий метод навчання.

Третю групу утворюють конкретні методи викладання та навчання, які виступають як способи реалізації бінарних прийомів.

Вибір того чи іншого методу проблемного навчання визначається перед усім специфікою змісту навчального предмета та способом його конструювання. Будь-яка перебудова у структурі навчального предмету тягне за собою зміни у способах викладання та навчання.

Ефективність проблемного навчання багато в чому залежить від майстерності викладача, але в більшій мірі від готовності до проблемного навчання самих студентів. Передумовою успішності проблемного навчання є сформованість у викладача прийомів

реконструювання навчальної інформації та прийомів викладання, з одного боку, та сформованості основних навчальних вмінь у студентів, з іншого. Такими прийомами навчання є аналіз, порівняння, доведення, узагальнення, висування гіпотез, перенос знань у нову ситуацію, пошук аналогій, вибір способів діяльності, інтерпретація та оформлення результатів. Вчені доводять, що оволодіння переліченими вміннями формує загальну готовність до ведення проблемного навчання. Аналогічну готовність ведення проблемного навчання повинен мати і викладач. А для того, щоб ця готовність була сформована, самого викладача необхідно цьому методу вчити. Наші студенти – майбутні інженери–педагоги майже зовсім не володіють навіть окремими елементами проблемного навчання. Багато з них вважають, що головною функцією педагога є передавання знань. І лише ті з них, які включені у процес наукової роботи – пишуть науково–дослідницькі роботи на конференції займаються у наукових гуртках – починають розуміти, що головне у роботі педагога – включення студентів у пошукову розумову діяльність.

Основні достоїнства проблемного методу навчання полягають у тому, що розвиває розумові здібності студентів викликає у них інтерес до навчання і відповідно сприяє виробленню мотивів і мотивації навчально–пізнавальної діяльності пробуджує творчі нахили студентів; має різнобічний характер, виховує самостійність, активність, креативність студентів; сприяє формуванню всебічно розвинутої особистості, спроможної вирішувати майбутні професійні та життєві проблеми.

Проблемне викладання складається з таких етапів діяльності суб'єктів дидактичного процесу:

- організації проблемної ситуації;
- формулювання проблеми;
- індивідуального або групового вирішення проблеми суб'єктами навчання;
- верифікації (перевірки, тлумачення і систематизації) отриманої інформації;
- використання засвоєних знань у теоретичній та практичній діяльності.

Проблемними завданнями можуть бути:

- засвоєння навчального матеріалу;
- формулювання запитання, гіпотези;
- практичне завдання.

Під час використання проблемного методу викладання соціальних дисциплін рішення завдань студентами припускає

операції: пошуку, побудови, перетворення, реконструкції переносу, які лежать на основі п'яти видів творчих завдань: 1) завдання на пошук; 2) завдання на побудову; 3) завдання на реконструкцію; 4) завдання на перетворення; 5) завдання на перенесення в нові умови. В процесі виконання відповідної роботи студенти користуються вже набутими знаннями.

Навчальні завдання можна ускладнювати шляхом об'єднання кількох або усіх п'яти видів творчих завдань у різні комплексні творчі завдання. Різновидами таких комплексних творчих навчальних завдань, є:

- написання оглядових рефератів;
- складання анотацій;
- підготовка доповідей;
- підбір літературних джерел до теми;
- пошукове завдання інформаційного змісту тощо

Висновок. Можливості проблемного навчання при викладанні курсів з соціальних дисциплін ще не вичерпані. Застосування навчальних творчих завдань в процесі викладання курсів з соціальних дисциплін приводить до підвищення у студентів рівня креативності, рівня розвитку читацьких умінь (вміння виділяти головний зміст тексту; користуючись доступними джерелами інформації; вміння прогнозувати зміст повідомлення на рівні навчального тексту; вміння визначати задум автора повідомлення тощо), інтересу до навчання взагалі та до вивчення соціальних дисциплін зокрема.

Література

1. Лернер И.А. Процесс обучения и его закономерности. М.: – 1987.
2. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: – 1972.
3. Оконь В. Основы проблемного обучения. М.: – 1968.

Зєня А.

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ ЯК ДРУГОЮ ІНОЗЕМНОЮ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ З УРАХУВАННЯМ СПЕЦИФІЧНИХ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ

Останнім часом, коли політичні, економічні та соціальні умови життя диктують пріоритети використання декількох іноземних мов (ІМ) як засобу спілкування, стає все більш актуальним визначення нових шляхів навчання другої іноземної мови (ІМ2) у вищому навчальному закладі (ВНЗ).

Відповідно до державних вимог щодо змісту і рівня підготовки випускників ВНЗ виникає необхідність вільного володіння усним іншомовним мовленням, специфіка якого визначається подальшою професійною діяльністю (у нашому випадку перекладацькою).

Організація навчання ІМ2 у ВНЗ має свою специфіку і супроводжується певною низкою труднощів через нерозробленість багатьох принципових положень, які б визначали ефективність навчального процесу. Однією з цих проблем є лінгводидактичні особливості оволодіння ІМ2.

Необхідно зазначити, що проблема визначення загальнодидактичних і власнеметодичних принципів, які відображують специфіку навчання ІМ, висвітлювалась в працях таких вчених як О.О. Андрєєв, І.Л. Бім, А.Д. Климентенко, А.В. Коржуєв, В.А. Попков, К.І. Саломатов, М.М. Фіцула, В.В. Ягупов та інших. Однак проблема визначення принципів, які характеризують процес оволодіння ІМ2, ще недостатньо вирішена.

Метою цієї статті є визначення основних дидактичних принципів навчання, які є актуальними в процесі формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою (НМ) як ІМ2 після англійської (АМ).

В дидактиці під принципами навчання розуміються „спрямовуючі положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм та впливають із його закономірностей” [8, с.29].

Визначення системи принципів в дидактиці вищої школи здійснюється науковцями з урахуванням специфіки процесу навчання у ВНЗ, яка полягає у професіоналізації освіти, дослідницькому характері навчання, значній ролі самоосвіти й інтелектуально-творчої діяльності студентів.

Під принципами навчання (дидактичними принципами) у вищій школі ми будемо розуміти, услід за О.О. Андрєєвим, положення, які виражають залежність між цілями підготовки спеціалістів з вищою освітою та закономірностями, які спрямовують практику навчання у ВНЗ [1, с.146].

Загальнодидактичними принципами вищої професійної освіти в науковій літературі розглядаються наступні: принцип науковості, принцип систематичності і послідовності, принцип системності, принцип міжпредметних зв'язків, принцип зв'язку теорії і практики навчання з життям, принцип професійної спрямованості, принцип наочності, принцип доступності, принцип диференціації і індивідуалізації, принцип створення позитивного ставлення до учіння і мотивації [5, с.56–57].

Система названих принципів зазнавала змін в кожний конкретний період розвитку вищої освіти через доповнення її відповідними принципами, а саме:

- принцип забезпечення єдності в науковій та навчальній діяльності студентів (І. Кобилянський);
- принцип професійної мобільності (Ю. Кисильов);
- принцип проблемності (Т. Кудрявцев);
- принцип емоційності та мажорності всього процесу навчання (Р. Нізамов, Ф. Науменко);
- принцип урахування вікових, соціально–етичних та індивідуальних особливостей студентів (І.Кобилянський, М.Дьяченко, Л.Кандибович) [4, с.108].

Загальноцивілізаційні і загальноєвропейські тенденції у розвитку освіти, реформування вищої освіти в Україні спричинили виникнення групи принципів, які б характеризували сучасний процес навчання:

- орієнтованість вищої освіти на розвиток особистості майбутнього спеціаліста;
- забезпеченість безперервної освіти;
- інформатизація технічної та технологічної забезпеченості освітнього процесу;
- відповідність змісту вищої освіти сучасним та прогнозованим тенденціям розвитку науки і виробництва;
- оптимальне співвідношення загальних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу у ВНЗ;
- раціональне застосування сучасних методів та засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців;
- відповідність результатів підготовки спеціалістів вимогам, що висуваються конкретною сферою їхньої професійної діяльності, забезпечення їх конкурентноспроможності [там само, 108–109].

Названі загальнодидактичні принципи набувають певної специфіки у навчанні ІМ через особливості предмета „Іноземна мова”, головною метою якого є оволодіння студентами діяльністю іншомовного мовленнєвого спілкування, на відміну від інших предметів, вивчення яких передбачає в основному накопичення знань.

Крім цього, певної модифікації набувають загальнодидактичні принципи в процесі оволодіння ІМ2, враховуючи специфічність умов навчання: наявність трьох контактуючих мов та культур в процесі навчання, більшого досвіду в навчанні першої іноземної (ІМ1) і рідної (РМ) мов тощо.

Розглянемо деякі дидактичні принципи, які, на наш погляд, набувають особливого значення для формування граматичних навичок говоріння НМ після АМ у майбутніх перекладачів.

До таких принципів ми віднесли: принцип свідомості та активності студентів в навчальному процесі, принцип проблемності, принцип систематичності та послідовності, принцип доступності, принцип професійної спрямованості навчання та принцип наочності.

Коротко обгрунтуємо реалізацію у навчальному процесі деяких з виділених нами принципів.

Принцип свідомості та активності студентів у навчальному процесі є одним із найголовніших у сучасній дидактиці і методиці навчання ІМ, зокрема в навчанні ІМ2 він може, на нашу думку, претендувати на домінуючу роль. Принцип свідомості в навчанні ІМ передбачає свідоме ставлення студентів до процесу оволодіння мовою як засобом спілкування. Студенти повинні розуміти схожі і відмінні риси в мовних явищах (перш за все граматичних) РМ і ІМ1, ІМ2 і правильно орієнтуватися у вживанні мовних явищ. Оволодіння мовними засобами створює можливість усвідомленого їх вибору студентом відповідно до ситуації в процесі спілкування і індивідуального засвоєння [3, с.144].

Одним із проявів принципу свідомості в процесі формування граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2 є зіставлення, яке забезпечує свідоме сприйняття навчального процесу з оволодіння ІМ. Використання зіставлень РМ та ІМ1 здійснюється в навчальному процесі з метою полегшення сприйняття та продукування ІМ2. Паралельне використання РМ та ІМ1 при вивченні ІМ2 допомагає більш свідомому розумінню граматичних явищ, але водночас, застосування такої паралельності можливе за умов спроможності студента сприймати і аналізувати матеріал обох ІМ або двох ІМ і РМ. Виключне значення свідомого оволодіння ІМ2 підсилюється використанням РМ та ІМ1 з метою кращого розуміння своєрідної будови ІМ2 і, як наслідок, свідомого подолання інтерференції. Свідомому оволодінню граматичними явищами ІМ2 допомагає виділення суттєвих ознак цих явищ, самостійний їх пошук студентами, порівняння з відповідними ознаками в ІМ1 й в РМ та узагальнення.

Свідоме сприйняття навчального процесу виявляється в активній участі в ньому студентів. Психологами встановлено, що, якщо студент є активним учасником навчального процесу, а не пасивним спостерігачем, який сприймає тільки готову інформацію, засвоєння і усвідомлення матеріалу йде успішніше, оскільки людину неможливо навчити, якщо вона не захоче навчитися сама. Оволодіння знанням та

розвиток навичок та вмінь відбувається тільки у власній активній діяльності, яка направлена на отримання запланованих результатів, на досягнення поставленої мети [6, с.130].

Опора на принцип активності означає також прагнення збільшити час роботи кожного студента за рахунок використання різних режимів роботи: фронтальною, індивідуальною, парною, груповою. Наявність різних роздаткових матеріалів (підбір додаткових текстів за темами, картки з вправами, набори малюнків з комунікативними завданнями) є обов'язковою умовою для поєднання колективних і індивідуальних форм роботи, які дозволяють їх урізноманітнити [2, с.34].

Реалізація цього принципу при формуванні граматичних навичок говоріння у студентів передбачається також у застосуванні проблемних завдань, які потребують пошуку інформації. Проблемні завдання сприяють формуванню у студентів умінь дослідження мовних явищ та мобільності у їх свідомості, які є невід'ємними характеристиками граматичної компетенції студентів.

Принцип систематичності та послідовності виявляється, в першу чергу, у взаємозв'язку граматичних явищ, що засвоюються, в певній послідовності їх пред'явлення, що визначається не системою мови, а значущістю їх елементів для оволодіння мовою. Принцип систематичності передбачає, крім того, встановлення зв'язків між вже засвоєним і новим, дозволяє вирішити такі складні методичні проблеми як відбір матеріалу, обмеження його обсягу [2, с.32].

Цей принцип вимагає дотримання таких правил: перехід від простих систем і структур до складних, від конкретних до загальних, і навпаки; перехід до вивчення наступного навчального модуля тільки після міцного засвоєння попереднього; уміле врахування особливостей майбутньої діяльності учнів для вдосконалення їхніх професійних знань, навичок та вмінь [8, с.298].

Реалізація цього принципу при формуванні граматичних навичок говоріння передбачає вивчення всіх граматичних явищ у чіткій послідовності та системності з систематичним використанням зіставлення, що дозволяє створювати у студентів абстрактне уявлення про зміст граматичного явища і формувати вміння самостійного наукового пошуку. Використання принципу систематичності та послідовності в навчальному процесі досягається систематичним повторенням (при поясненні, в процесі виконання вправ, при використанні певних граматичних явищ у різних мовленнєвих ситуаціях на занятті) та свідомим підходом до вивчення певних явищ, на основі яких здійснюється формування граматичних навичок говоріння.

Урахування принципу доступності в процесі оволодіння ІМ2 є важливою передумовою успішного, ефективного навчання. Основна вимога цього принципу – це не допустити непосильного навчання для конкретної категорії студентів, проводити його таким чином, щоб студенти могли свідомо засвоювати загальнонаукові та професійні знання, практичні навички та уміння, повністю використовувати свої інтелектуальні та фізичні можливості. Інакше це може формувати пасивне ставлення студентів як до навчально-пізнавальної, так і професійної діяльності.

Реалізація принципу доступності в процесі формування граматичних навичок говоріння передбачає:

- забезпечення добору, групування і вивчення навчального матеріалу з урахуванням вимог навчальної програми та специфіки майбутнього фаху;

- урахування: а) правил послідовності: від простого до складного, від легкого до важкого; б) професійних знань, практичних навичок і вмінь студентів;

- поступове нарощування складності практичного матеріалу;

- проведення занять з максимальним напруженням як розумових, так і фізичних сил студентів;

- надання індивідуальної допомоги студентам, які мають певні проблеми в навчанні [8, с.305].

При формуванні граматичних навичок говоріння доступність залежить від об'єму мовного матеріалу і ступеня складності запропонованого студентам завдання, а також часу, передбаченого на його виконання. Доступність забезпечується як самим матеріалом, так і методикою роботи з ним, а також припускає дотримання певних вимог до об'єму матеріалу, що вводиться. У реалізації принципу доступності на занятті необхідно враховувати наступне:

- в ході заняття слід постійно контролювати, як засвоюється матеріал;

- при плануванні перебігу заняття слід враховувати посильність завдань, орієнтуючись при цьому на різні групи студентів [7, с.155].

Таким чином, визначення змісту принципу свідомості та активності студентів в навчальному процесі, принципу систематичності та послідовності, принципу доступності й необхідність їх урахування в навчальному процесі при вивченні ІМ2 дають можливість стверджувати, що їх реалізація є необхідною передумовою формування граматичних навичок говоріння НМ після АМ у майбутніх перекладачів.

Однак, ефективність формування граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2 залежить також від реалізації в навчальному процесі певних методичних принципів, визначення яких становить предмет нашого подальшого дослідження.

Література

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс. – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Пробл. и перспективы: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: «АКАДЕМА», 2006. – 333 с.
4. Педагогика вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
5. Попков В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.
6. Савчук Е.А. Обучение испанскому языку как второму иностранному на базе французского в гуманитарном вузе неязыкового профиля: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2004. – 331 с.
7. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
8. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

Каверіна О.

СПЕЦИФІКА ПРОЦЕСУ ІНТЕГРУВАННЯ У ВИЩІЙ ТЕХНІЧНІЙ ШКОЛІ

Автором статті зроблено аналіз процесу інтегрування у вищих технічних навчальних закладів

Ключові слова: універсалізація, гармонізація, інтеграція, інженерна діяльність, загальна професійна підготовка.

Посилення інтегративних процесів і бурхливий розвиток загальнонаукових форм, засобів та тенденцій пізнання є подальший крок у відображенні матеріальної єдності світу, який здійснюється вже не окремими науковими дисциплінами, а всією системою дисциплін. Поширення інтегративних процесів у вищій технічній школі сприяло б скасуванню протиріч між інтегративним характером професійної інженерної діяльності та дискретно–дисциплінарною системою підготовки, домінуючій у технічній школі.

Глобальні зміни стану людського товариства, які смалися наприкінці ХХ сторіччя, та пов'язані з ними зміни моделі інженерної

діяльності та с шлю інженерного мислення, викликали необхідність формування авторитетними міжнародними організаціями нового змісту та структури вимог до інженера ХХІ сторіччя. Забезпечення усієї сукупності нових вимог до інженера можливо лише шляхом подальшого удосконалення основних компонентів діючої системи вітчизняної вищої технічної освіти, осереддям якої є професійно–навчальні програми.

Необхідність удосконалення в рівній мірі стосується усіх циклів дисциплін існуючих програм інженерної освіти, в тому числі і загально професійною.

В удосконаленні професійної підготовки майбутніх інженерів важлива роль належить теоретичному обґрунтуванню та практичному втіленню ідей інтегрування науки та техніки, освіти та виробництва, створення на цій основі нових організаційних форм, відображуючи зміни у професійно–кваліфікаційній структурі майбутнього інженера, у змісті його діяльності.

Інтеграційні процеси відбуваються в кожній сфері людської діяльності. Вони характеризують взаємодію між окремими специфічними формами діяльності людини, що відображається як у виборі мети діяльності, так і в

методах її досягнення і результатах. Особливий інтерес мають інтеграційні процеси у сфері наукової діяльності і в освіті, оскільки насамперед рівень розвитку науки найбільше впливає на зміст освіти. Сутність інтеграції в освіті. її форми й види досліджують С.У. Гончаренко, М.С. Вашуленко, К.Ж. Гуз, В.В. Давидов, В.І. Загвязінський, І.М. Козловська, Ю.І. Мальований, Ю.А. Самарін, О.Я. Савченко, Ю.М. Сьомій та інші.

Так, Ю.М. Сьомій аналізує роль та місце загальнопрофесійної підготовки в програмах інженерної освіти, проводить системно–структурний аналіз її зміст, а також враховуючи вимоги до інженера ХХІ сторіччя визначає головну мету загальнопрофесійної підготовки студентів технічного вузу як формування в їх свідомості цілісних систем взаємопов'язаних професійних знань та інтелектуальних вмінь, а також професійно значущих особистих властивостей, інваріантних по відношенню до конкретних сфер, областей та видів інженерної діяльності.

Ю.М. Сьомій визначає окремі цілі загальнопрофесійної підготовки, а саме.

а) розвиток та конкретизація фундаментальної підготовки шляхом засвоєння слідом за математичними та природонауковими дисциплінами фундаментально–прикладних інженерних дисциплін.

б) забезпечення логічних зв'язків між математичними, природо-науковими та спеціальними дисциплінами.

в) формування інструментальної основи професійної інженерної діяльності, тобто знань, вмінь та навичок, пов'язаних із читанням, складанням креслень та схем, виконанням прикладних розрахунків на базі фундаментально–прикладних наук та основ матеріалознавства; загальними принципами проектно–технологічної діяльності; використанням типових (стандартних) елементів технічних обладнань та систем; користуванням комп'ютером; пошуком та зберіганням науково–технічної інформації; охороною навколишнього середовища та безпекою життєдіяльності [4].

Закономірності розвитку суспільства і в першу чергу матеріального виробництва зумовлюють, як відомо, визначний вплив на характер внутрішніх

закономірностей функціонування і розвитку вищої школи. Визначаючи суттєвість інтеграції як подвійний процес універсалізації елементів і гармонізації зв'язків між ними, І.П. Яковлев відзначає специфіку її прояву в вищій школі. В якості головних елементів ІуІ виступає студент як майбутній спеціаліст, а також засоби його формування (учбові посібники, форми і методи учбового процесу, технічні навчальні засоби, науково–дослідницька робота). Тенденція універсалізації як складова і її ролі у підготовці спеціалістів відбивається у розширенні комплексу властивостей кожного * елементів. При застосуванні її щодо одного студента і вона виявляє і весь у розширенні знань та вмінь, а при застосуванні її щодо і групи у збільшенні числа спеціалістів найбільш широкого профілю. Необхідність універсалізації підготовки спеціалістів сьогодні є одним з наріжних каменів усієї концепції розвитку вищої освіти та важливішого засобу інтенсифікації, оскільки вона дозволяє виконувати різноманітні функціональні обов'язки спеціаліста в практичній діяльності на високому рівні. [6]

Проте, в системі вищої технічної освіти існує протиріччя між традиційною дискретно–дисциплінарною моделлю реалізації змісту навчання і новим підходом до проблеми якості освіти. Як відомо, традиційна дискретно–дисциплінарна модель склалася історично і забезпечувала підготовку висококваліфікованих спеціалістів відповідно вимогам свого часу.

Нові суспільно–економічні відносини, а також зміни вимог до сучасного спеціаліста обумовлюють необхідність її корекції. Основний недолік пов'язаний з труднощами реалізації моделі у вузі с

позицій цілеспрямованого формування цілісної системи знань у студентів.

Педагогічна інтеграція є суттєвим засобом формування цілісних систем знань майбутніх інженерів. Поширення її у вищій технічній школі сприяло б скасуванню протиріч між інтегративним характером професійної інженерної діяльності та дискретно–дисциплінарною системою підготовки, домінуючій у вітчизняній технічній школі; необгрунтоване широкою номенклатурою дисциплін у загальнопрофесійних циклах інженерних освітніх програм та

тенденцією до інтегрування спеціальностей; потребою технічних вливів в реалізації педагогічної інтеграції змісту загальноінженерної підготовки та відсутністю концепції, принципів та технології інтеграції дисциплін загальноінженерного циклу. [5] Необхідність уніфікації змісту професійної підготовки на основі синтезу знань, вмінь та навичок, єдності загальної та професійної освіти зумовлена об'єктивними закономірностями.

В удосконаленні професійної підготовки майбутніх інженерів важлива роль належить теоретичному обгрунтуванню та практичному втіленню Ідеї інтеграції науки і техніки, освіти та виробництва, пошук на цій основі нових організаційних форм, відбиваючих зміни в змісті інженерної діяльності.

Проведені дослідження виявили, що професійна підготовка майбутніх інженерів ускладнюється багатопредметністю учбовою плану, погребом створення інтегрованих курсів, предметів та уніфікованих учбових планів та програм для різних груп професій. Це дозволить забезпечити стабільність учбово–програмної документації та динамічне її поновлення на основі модульного методу.

Інтенсифікація професійної підготовки охоплює усі основні ланки учбово–освітнього процесу у вищій школі. Вона також вимагатиме уніфікації змісту професійної підготовки на основі синтезу знань, вмінь та навичок, єдності загальної та професійної освіти. Необхідність такого синтезу зумовлено наступними об'єктивними закономірностями: 1) діалектичною єдністю суспільства, науки, техніки та виробництва, взаємодією їх розвитку; 2) укріпленням зв'язку теорії і практики, посиленням світоглядного та практичного напрямків змісту освіти; 3) діалектикою зв'язку теоретичного та прикладного знань, зумовленою єдністю та різницею теоретичного та виробничого навчання; 4) функціонуванням технічних систем, утворюючих нові об'єкти, які набувають розвитку на основі загальнонаукових, загальнотехнічних та специфічних закономірностей; 5) взаємодія наук про природу та суспільство; 6)

інтеграцією та диференціацією професійною наукового знання; 7) провідною роллю практики – початковим та заключним етапом професійного навчання; 8) істотним підвищенням значності методологічної функції професійної підготовки.

Між цими елементами змісту освіти (знання, вміння, навички, ідейно–моральні орієнтації) існує тісний зв'язок. В процесі навчання виявляються особливості професійної діяльності, а також умови та способи засвоєння знань, формування основ професійної майстерності. Знання є продуктом діяльності, вони є її основою та регулятором. В свою чергу, вміння та навички без знань неможливі, оскільки творча діяльність здійснюється на змістовному матеріалі знань, а вихованість припускає їх використання в діяльності, передбачаючи поведінчаті вміння та навички. Зміст професійно–технічної освіти (нааявнісіть трьох взаємопов'язаних циклів) зумовлено загальною сіруктурою трудовою процесу, закономірності якого є основою будь–якої діяльпосії, у тому числі І матеріально–виробничої.

На думку деяких дослідників (В.В.Захарченко, Л.А.Серафімов, В.Г.Айншейн), в технічних вузах в ролі інтегруючого фактору на інструментальному рівні виступають математичні методи, які використовують усі (або майже усі) природознавчі, інженерні та спеціальні дисципліни наступних курсів. Це ж саме в певній мірі стосується інженерної графіки, якщо найважливішим її завданням бачити не стільки засвоєння правил креслення, скільки розвиток простірної уяви студентів, культури І технічних записів, використання ЕОМ. Підкреслимо, що математика покликана надавати єдності і в аналітичному мисленні при засвоєнні інших дисциплін. Однак у вузах ця її роль реалізується не в повному обсязі через недоліки в шкільній підготовці та з причини особливостей викладання самої математики.

Одна із значних можливостей інтеграції знань на найбільш можливих –методичному та методологічному – рівнях полягає у виявленні спільності \ підходах і методах, які використовуються різними науками. Мова йде про те, щоб виявити та закріпити у свідомості студентів загальні сторони у прийомах аналізу усіх (або багатьох) дисциплін. А також про те, щоб ці прийоми відклалися у свідомості студентів не у формі конкретної рецептури (для даної

дисципліни, ще більш вузько – для даного розділу, зовсім вузько – для даної о об'єкту), а як підходи, придатні для використання у широкому діапазоні технологічних ситуацій. Підходи, загальні для різних дисциплін, було названо наскрізними модулями; конкретизація та реалізація модуля в межах окремої дисципліни виступає як елемент

модуля. Слід підкреслити, що мова йде не про блоки, з яких складається зміст тієї або іншої дисципліни, а про загальні (близькі, подібні) підходи в аналізі та зрозумінні різних дисциплін або різних розділів однієї дисципліни. При реалізації модульного підходу перед студентом висвітлюються внутрішні та міждисциплінарні зв'язки, студент спонукається до пошуку спільності явищ та процесів, проблем та закономірностей, законів природи взагалі. Зайве доводити, що встановлення таких причинно–слідчих зв'язків є основною метою технічної вищої освіти. Не менш можливо і те, що виявлення загального в методах різних наук супроводжується згортанням об'єму знань, яким повинен володіти спеціаліст. Це суттєво полегшує навчання студентів (знижує витрати їх часу) та водночас підвищує його інженерний потенціал. [2]

Звернемо нашу увагу на принцип, який полягає у основі взаємозв'язку між природними, технічними та суспільними науками. Таким принципом є облік збільшення суб'єктивного моменту в змісті наукового знання по мірі переходу від природних наук до технічних і далі – до суспільних. За своєю формою наукове знання завжди носить суб'єктивний характер, оскільки висловлюється та резюмується воно у вигляді понять, які є суть об'єктивні образи об'єктивного світу. Це означає, що мова йде про діалектику суб'єктивного та об'єктивного у науковому пізнанні, про їх єдність як єдність протилежностей, коли первинним є об'єкт (те, що відображується), а вторинним – суб'єкт (відображення). Отже, мова йде про їх «пропорції» у змісті тієї чи іншої науки.

Перший клас – природні науки. З них повинно бути вилучено усе привнесене сюди дослідником (суб'єктом), все те, чого немає у самому об'єкті, а зумовлено інтересами суб'єкту. У другому класі – у науках технічних – окрім об'єктивного моменту, наприклад, розуміння закону науки, виведеної!)

природознавством і складаючого основу техніки, присутнім є також моменти суб'єктивного характеру: це є та мета, заради якої пізнаний закон природи використовується людиною на практиці та у своїх інтересах. У третьому класі науках суспільних – суб'єктивний момент органічно входить у весь зміст, оскільки їх об'єктом є сама людина як соціальний об'єкт, юбно як людське суспільство.

Так поступово зростає вага відміченого суб'єктивного моменту у шпів наукового знання при переході від природних наук до технічних, а далі – до наук суспільних. Але зрозуміло, що об'єктивний момент (при цьому) не вражається, а навпроти, набуває кожного разу нового звучання, особливо і оді, коли сам суб'єкт історії – людство – стає

об'єктом досліджень. Отже, ІІ ми спостерігаємо діалектику суб'єктивного та об'єктивного як єдноспротивностей, де, до того ж, активна роль незмінно належить суб'єкту.

Звідси нас хвилює питання про взаємодію суспільних та технічних наук \ формуванні майбутнього інженера, а саме його світогляду. Формування світогляду майбутнього інженера – це багатосторонній процес, в якому є присутнім увесь спектр учбових дисциплін. Інтегральний підхід до планування і організації усього учбового процесу у вищій технічній школі припускає, що кожен захід повинен мати універсальний, комплексний характер, виконуючи ряд виховательських та загальноосвітницьких функцій. Фахівець інтегральною профілю повинен володіти вмінням робити узагальнені висновки, виявляти закономірності або прояви загальних тенденцій розвитку виробництва, проводити класифікацію об'єктів, вирішувати нестандартні завдання, бачити проблеми та формувати питання.

Отже, головна роль у вирішенні світоглядських задач вищої технічної школи впливає із взаємодії технічних та суспільних наук. Технізація усіх сфер суспільного життя вимагає і гуманізації технічних знань, підготовки фахівців в області технічних наук, спроможних мислити не тільки технічно, але й екологічно, соціально, естетично. Оскільки технічні науки мають саме безпосереднє відношення до розвитку особистості в умовах науково–технічної

революції, вони, формуючи вимоги до нової техніки, повинні виходити не тільки з міркувань технологічної та екологічної ефективності, але й урахувати те, наскільки нова техніка відповідає інтересам розвитку особи.

Коли вже мова йде про специфіку інтеграції в умовах вищої технічної школи, слід звернути увагу на концепцію змісту загальнопрофесійної підготовки, сформульовану Ю.М. Сьомінім. Принциповою особливістю інтеграції у вищій технічній школі він вважає врахування вимог до інженера ХХІ сторіччя у світлі оновленої концепції його професійної підготовки. Проведений аналіз стану проблеми та уточнені цілі загальнопрофесійної підготовки дали змогу сформулювати загальну концепцію дослідження цілеспрямованого формування у студентів цілісних систем інтегративних професійних знань та інтелектуальних вмінь, а також професійно значних індивідуальних рис, інваріантних по відношенню до конкретних сфер, галузей та видів інженерної діяльності. Проектування змісту загальноінженерної підготовки в технічному вузі повинно відбуватися на основі інтегративного підходу, полягаючи у виділенні, системному структуруванні та педагогічній інтеграції, із залученням принципів

міждисциплінарності та кваліметричної обґрунтованості змісту груп учбових дисциплін загальнопрофесійного циклу, які володіють спільним об'єктом, предметом та цілями викладання, схожістю понятійно–термінологічного апарату.

Основні положення концепції зводяться до наступним поняттям: міждисциплінарно–інтегративний характер професійної інженерної діяльності; інтегративність як нова якість знань; система інженерної підготовки; професійно значні індивідуальні риси майбутнього інженера, інваріантні по відношенню до конкретних сфер, галузей та видів інженерної діяльності; цілісні системи інтегративних загальнопрофесійних знань та інтелектуальних вмінь; принцип кваліметричної обґрунтованості, яка витікає із цілей об'єктивізації змісту освіти, та міждисциплінарності, яка є головним принципом професійної інженерної діяльності; інтегративні учбові комплекси (ІУК); кваліметрично обґрунтовані учбові тезауруси. [4]

Отже, на підставі вищевикладеного ми можемо зробити висновок, що системний, комплексний підхід до формування майбутнього інженера як спеціаліста широкого профілю зумовлює наближення учбово–виховательської о процесу до умов його реальної професійної діяльності. Це одна з найважливіших цілевих функцій інтеграції, яка викликає необхідність перебудови процесу професійної орієнтації, прийому до вузу, організації цільової інтенсивної підготовки студентів, розподілення із врахуванням здібностей випускників до різних видів діяльності, посилення зв'язку науково–дослідницької роботи у вузах із підготовкою фахівців для певних підприємств та галузей.

Література

1. Беляева А.П. Методики исследования содержания образования в средних профтехучилищах, М, Высшая школа, 1974. – 128 с.
2. Захарченко В.В., Серафимов Л.А., Айнштейн В.Г. Интеграция знаний модуль баланса. Высшее образование в России, 1994. (№ 1) – с. 173–175.
3. Кедров Б.М. Предмет и взаимосвязь естественных наук, М, Наука, 1967.
4. Семин Ю.Н. Интеграция содержания инженерного образования: дидактический аспект. – Ижевск: Изд. ИЖГТУ, 2000. – 140 с.
5. Семин Ю.Н. Интеграция содержания профессионального образования. Педагогика. №2, 2001. – с. 20–25.
6. Яковлев И.П. Интеграция высшей школы с наукой и производством. Ленинград, Изд. Ленинград, универс. – 1987.
7. Козловська І.М. Теоретичні та методичні основи інтеграції учнів професійно–технічної школи: Дис... докт.пед.наук: 13.00.04 /АПН України, інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2001. – 464 с. + рис.

8. Арциховська М.Р. Теоретико–методичні засади інтеграції знань про суспільство у змісті шкільної освіти: Дис... канд. пед. наук: 13.00.09 /Волинський держ. університет ім. Л.Українки. – Луцьк, 2000. – С. 129.

Лаціхіна В.

ОСНОВНІ КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПОСТІНДУСТРІАЛЬНІЙ ФРАНЦІЇ

Ключові слова: університетська освіта, елітарна концепція освіти, егалітарна концепція освіти, демократизація університетської освіти.

Останнім часом у великих розвинутих країнах світу вища школа стає ланкою системи освіти, яка розвивається найбільш динамічно. Із змінами в соціально–економічному, політичному, науковому житті суспільств одночасно відбуваються зміни щодо мети і завдань вищої школи: вона тепер формує не тільки майбутню соціальну еліту, але й численну кількість інтелектуальних працівників у різних сферах економіки, культури, управління. І хоча соціальна нерівність у сфері вищої освіти ще існує, в деяких провідних країнах Західної Європи постало питання про доступність вищої освіти: вступ до вищих навчальних закладів розглядається вже не як привілеї, а як право молоді, тому й пропонуються нові напрями підготовки майбутніх спеціалістів. У більшості розвинених зарубіжних країн основним типом вищого навчального закладу є університети, саме в них сконцентрована основна маса студентів (у Західній Європі – понад 80%, у США в університетах і навчальних закладах, що прирівнені до них, – 60 %). У цих країнах вважається, що саме університети, а не галузеві навчальні заклади спроможні готувати висококваліфікованих фахівців.

Як відомо, структура вищої освіти України розвивається відповідно до структури освіти розвинених країн світу, яка визнана ЮНЕСКО, ООН та іншими міжнародними організаціями. І сьогодні одним із завдань реформування вищої освіти України є піднесення її до рівня вищої освіти в розвинених країнах світу та інтеграції в міжнародне науково–освітнє товариство.

Зважаючи на це, для нашої країни в умовах переходу її до ринкової економіки певний інтерес може становити досвід Франції – країни, яка швидко реагує на зміни в житті суспільства, на вимоги часу і для неї стан освіти є пріоритетною проблемою суспільного життя держави. У другій половині ХХ – початку ХХІ ст. видатні педагоги, науковці, політики й відомі діячі народної освіти Франції ведуть інтенсивні пошуки шляхів демократизації та удосконалення університетської освіти, але ці питання й сьогодні не втратили своєї значущості.

Різні аспекти проблеми розвитку вищої освіти Франції – історико-філософські, педагогічні, політико-економічні, соціокультурні – досліджували як французькі (А.Арон, М.Бомар, Р.Будон, А.Валлон, Р.Галь, Ж.Елюль, Л.Кро, Ж.Лезурн, А.Леон, Ж.Фурастьє), так і російські та українські вчені (Б.Вульфсон, С.Головко, Л.Зязюн, К.Корсак, З.Малькова, І.Марцинковський, М.Нікандров та ін.), але, на наш погляд, заслуговують на увагу і питання щодо концепцій функціонування університетської освіти у постіндустріальній Франції, тому спроба даного дослідження видається актуальною і важливою, особливо на сучасному етапі формування постіндустріального суспільства.

Мета даної статті полягає у висвітленні основних освітніх концепцій вищої школи Франції.

Для досягнення мети визначено такі завдання дослідження: висвітлити основні освітні концепції вищої школи Франції; розкрити сутність диференційованого підходу у вищій школі країни; проаналізувати суспільно-політичні, соціально-економічні аспекти розвитку університетської освіти у постіндустріальну епоху.

На сьогодні є проблема професійної орієнтації молоді, підготовки фахівців з вищою спеціальною освітою. На шляху від аграрних до індустріальних суспільств освітою переймалася незначна кількість населення – в основному ті молоді люди, які прагнули поліпшити свій соціальний статус. З часом, в процесі розвитку індустріального суспільства, виникла необхідність людей у підвищенні свого освітянського рівня, тому в індустріальному суспільстві освітньою системою було залучено від 15 до 25–30 відсотків населення [5, 106].

У зв'язку із соціально-економічним розвитком суспільства виникає потреба у високоосвічених, висококваліфікованих фахівцях. Звичайно, ця потреба має безпосереднє відношення до освіти, яку надає вища школа країни. Таким чином, у Франції у другій половині ХХ століття виникло дві основні освітні концепції індустріального та інформаційного суспільств, які мають неабияке значення щодо подальшого розвитку системи вищої освіти країни. Ці концепції стосуються передусім того, якою має бути система доступу до вищої освіти – елітарною чи егалітарною, а також професійної орієнтації, підготовки молоді до здобуття вищої освіти. Егалітарній системі освіти надавали перевагу такі науковці та політичні діячі, як А. Валлон, Р. Будон, Р. Галь, Л. Кро. Послідовниками елітарної концепції освіти були Р. Арон, Ж. Елюль, Е. Лабен, Ж. Фурастьє. І перші і другі мали безпосереднє відношення до розробки державних програм розвитку вищої освіти.

Прихильники елітарної концепції освіти глибоко переконані в тому, що рівень розвитку економіки і техніки впливає на розвиток суспільства взагалі і що керувати виробництвом можуть лише фахівці із високим професійним рівнем спеціальної підготовки. Р. Арон вважав, що система освіти є головним механізмом, завдяки якому формується еліта, тому що основним критерієм належності до неї є високий рівень наукових знань, інтелектуальний розвиток, широкий світогляд особистості.

У колі французької наукової еліти ведуться дискусії щодо змісту вищої освіти, ставлення державної влади до освітянської галузі, освітянських проблем, критеріїв відбору абітурієнтів для вступу до вищих навчальних закладів країни [12, 414–415].

Розглянемо концепцію представників елітарної системи освіти. Існує два розуміння терміну "елітарна освіта". Перше – це освіта, спрямована на формування еліти країни – адміністративної, політичної, військової, освітянської. Друге – це освіта для осіб, які належать до певного соціального стану (діти політиків, чиновників, підприємців). Прихильники елітарної концепції вважають, що ідея рівної для всіх освіти негативно трансформує її сутність. Вони пропонують ввести більш жорсткі вимоги щодо вступу до ліцеїв та університетів, підвищуючи вимоги до іспитів. Як зазначають французькі соціологи–статисти, найбільшого тиску зазнають сьогодні ліцеї. Так, починаючи з 1984 року вони прийняли додатково 315 тис. учнів. Соціологи прогнозують, що стільки ж буде у країні безробітних. У 1985 році близько 45% молоді віком 18 років досягли рівня "бакалавр" і близько 30% отримали диплом. Відповідно в 90-х роках рівня бакалавра досягли 60%, отримали диплом – 33%. Дану тенденцію констатують у своїй праці "Le Niveau monte" (Le Seuil, 1989) відомі французькі соціологи Крістіан Бодло та Роже Естабле [12, 419–421]. Прихильники елітарної концепції критично висловлюються проти тенденції, коли кількість перевищує якість. Вони вважають занадто амбітним вислів: "80% молоді – рівень кваліфікації "бакалавр" в 2000 р.", а також те, що, виходячи із статистичних даних, ліцеї повинні приймати понад 400 тис. учнів (а цей показник зростає з року в рік). Тенденція щодо реформи "80%" у свій час була підтримана міністром національної освіти Ж.–П.Шевенманом (1984–1986 р.р.) та його наступниками Р.Монорі (1986–1988 рр.) і Л. Жоспенем (1988–1992 рр.) [12, 419]. Реформа "80% бакалаврів" позитивно відбилася на університетській освіті – високий показник абітурієнтів. Але прихильники елітарної концепції не в захопленні від такої тенденції, тому що збільшення випускників з

дипломом "бакалавр" – реформа "80%", враховуючи бакалаврів професійних, не мало на меті підвищити рівень професійної підготовки молоді. Ця реформа мала політичне підґрунтя. Статистика реформи "80%" засвідчила позитив на користь демократичних процесів у державі. Професійна освіта стала необхідною не тільки для країни, але також і для майбутніх працівників, тому що до цього професійну освіту обирала тільки та молодь, яка не мала належної підготовки для вступу в інші навчальні заклади [4, 41–42].

Науково–педагогічна еліта, яка обстоює позицію елітарної концепції, наголошує на необхідності підготовки національної еліти. На їхню думку, повинен мати місце суворий відбір учнів після закінчення середньої освіти, тобто значна частина молоді має бути зорієнтована на здобуття професійно–технічної освіти. Оскільки університетська освіта має на меті підготувати здібних, талановитих людей для служіння суспільству, тобто сформувати національну еліту держави, навчання в університеті має вирішувати головне завдання: розвиток здібностей і обдаровань невеликої кількості молодих талантів, досягнення максимальної академічної якості навчального процесу через відрахування нездібних студентів. Таким чином планується забезпечувати державу висококваліфікованими кадрами для керівних посад.

Відомий французький дослідник, представник елітарної концепції Ж. Фурастє пов'язує розвиток суспільства, науки, економіки з розвитком освітянської галузі та акцентує увагу на тому, що в постіндустріальному суспільстві посилюється роль держави в соціально–економічному розвитку спільноти. Державні органи зобов'язані вирішувати непрості питання політичного значення, економіки, фінансування високоякісних наукових досліджень, розвитку соціальної інфраструктури [2, 57].

Отже, ключові державні посади повинні займати фахівці–професіонали, люди з високим рівнем не лише загальної, але й спеціальної освіти: міністром оборони має бути професійний військовий, міністром національної освіти – освітянин і ніхто інший, тому що справа національної ваги не може бути в руках дилетанта чи працівника, який не є спеціалістом у тій чи іншій галузі. На жаль, подібні речі часто–густо мають місце в державній інфраструктурі, і це є безвідповідальним вирішенням того чи іншого адміністративного питання.

Як в Україні, так і у Франції не все складається добре. Це і недостатнє фінансування освітньої галузі, і невідповідність змісту освіти

соціальним вимогам життя, недостатня увага щодо потреб працівників освітньої галузі, недосконалість навчальних програм і т. ін.

Відомий представник елітарної концепції Р. Арон називає університетську освіту "стратегічним ресурсом", який зорієнтований на формування інтелектуальної еліти держави, яка в змозі управляти економікою та складною технікою, а власне, університет має бути елітарним закладом, куди потрапляють "найкращі" [7, 275].

Оскільки сьогодні попит на вищу освіту перевищує пропозицію у зв'язку із безробіттям та тенденцією щодо підвищення значення ваги диплому у професійному житті, єдиним способом врегулювати попит і пропозицію є введення жорсткого відбору при вступі до університетів [2, 53], [12, 419]. Адже, як свідчать історичні джерела, перші заклади освіти з'явилися на Світ Божий як елітні заклади, де навчалася здібна молодь та діти із знатних родин. Здобуття освіти виділяло індивіда як такий, що володіє знаннями. Бути освіченою людиною означало елітизацію особистості, виділяло особистість над загальною масою населення, а ще – надавало шанс здібній людині підвищити свій соціальний статус. Пізніше, в процесі історичного розвитку, поступово заклади освіти ставали більш доступними. Але сама ідея університету виникла як ідея елітного навчального закладу. У багатьох розвинених країнах відбір еліти не завжди пов'язаний з приватними елітними університетами. Що стосується Франції, то в цій країні державна служба є найбільш престижною і високооплачуваною, тому елітні вищі навчальні заклади, які готують держслужбовців центральної і регіональної адміністрації, дипломатичний корпус, відомства економіки та ін., переважно інтегровані в систему т. зв. "великих шкіл" – "Grandes écoles" (Вища нормальна школа, Національна школа сучасних східних мов, Вища національна школа хімії, Вища національна гірничо-шахтарська школа та ін.).

Концепція егалітарного доступу до вищої освіти на даний час набуває все більшої актуальності. На думку представників цієї концепції А. Валлона,

Р.Галя, Р.Будона, Л.Кро, університетська освіта має бути егалітарною, тобто доступною для всіх бажаючих здобути її. Соціально-економічні вимоги сьогодення потребують висококваліфікованих фахівців, цим пояснюється нагальна необхідність збільшення кількості студентів. Прихильники егалітарної концепції вважають, що основними завданнями університету є збільшення інтелектуального потенціалу держави завдяки розвиткові здібностей індивідів, задоволення потреб країни у висококваліфікованих спеціалістах.

Відомий французький науковець, педагог Р. Будон в своїй теорії "двох університетів" говорить, що університет з елітарною системою доступу до навчання є пережитком минулого, де головним був принцип "гроші – зв'язки". Тепер же потрібно дотримуватися принципу "сучасний диплом – професійні знання". Р. Будон був глибоко переконаний в тому, що основне завдання розвитку університетської освіти – задовольнити потреби держави спеціалістами–професіоналами. При цьому він наголошував, що необхідно надавати рівні можливості всім бажаючим отримати вищу освіту незалежно від соціального стану та матеріального становища тієї чи іншої людини [9, 73].

Проблема егалітарної освіти була в центрі уваги відомого науковця–дослідника, секретаря Комісії з реформи освіти Ланжевена–Валлона – Р.Галья. Говорячи про невідповідність між науково–технічним прогресом суспільства та рівнем культури, світоглядом населення, Р. Галь передовсім акцентував увагу на проблемі, яка є в суспільстві, а саме – на соціальній нерівності можливостей молоді до здобуття вищої освіти. Він зазначав, що значна частина молодих людей не може реалізувати свої здібності і обдаровання через свій соціальний стан [11, 123].

Значний внесок у розвиток егалітарної концепції зробив соціолог, педагог, видатна особистість в царині освіти Л. Кро. Як і А. Валлон, Л. Кро обстоював ідею створення єдиної школи і єдиної матеріальної бази, що дозволяло б всім учням після елементарної школи продовжити навчання в єдиному типі навчальних закладів. Він вважав, що зі змінами в соціально–політичному, економічному житті суспільства пріоритетною з точки зору реформувань має бути освіта, зокрема середня та вища школи.

Існує багато спільного щодо значення освіченості населення в поглядах українських та французьких науковців. Основним багатством країни, як на думку відомого українського вченого–педагога І. А. Зязюна, так і з погляду французького науковця Л. Кро, є саме людські ресурси, фахівці з високим рівнем професійної підготовки [10, 19–27].

Вважаємо за необхідне висвітлити принципові ідеї відомого представника егалітарної концепції освіти, реформатора, політичного діяча – А. Валлона. У ХХ столітті уряд Франції розглянув проекти реформ, де помітне місце займав план реформувань Поля Ланжевена – Анрі Валлона. У цьому плані були висунуті такі положення, які лягли в основу сучасної французької освіти, а сам:

- створення єдиної школи та єдиної матеріальної бази;

- запровадження новаторських методів навчання;
- інтереси та здібності учнів як критерій селекції та формування класів;
- диференційований підхід;
- професійна орієнтація учнів [6, 7].

А. Валлон наголошував на необхідності поєднання усіх ланок системи освіти. Він застерігав, що в разі розподілу освіти на класичну і технічну нівелюється вирішення основної проблеми – загальноосвітньої та загальнокультурної підготовки кадрів. На його думку, слід переглянути всю систему освіти, сформувані чіткий баланс між гуманітарними та природознавчими напрямками освіти, запровадити гнучкий метод викладання на базі принципу поєднання практики та теорії. А. Валлон ставить технічну освіту в один ряд із гуманітарними та природничими напрямками і прогнозує їй велике майбутнє. Надаючи пріоритетного значення технічній освіті, науковець наголошує на тому, що саме вона якнайчіткіше може виявити здібності і таланти майбутнього студента, правильно зорієнтувати у виборі життєвого шляху, який безпосередньо пов'язаний з навчанням в університеті. Щодо вищої освіти в цілому, то проект реформи Ланжевена–Валлона був зорієнтований на обов'язкове безкоштовне навчання дітей віком від 6 до 18 років незалежно від національності та соціального стану, надання рівних можливостей вступу до вищих навчальних закладів (далі ВНЗ) і надання стипендій всім студентам ВНЗ [3, 9].

Критики–егалітаристи піддають нищівній критиці елітарну концепцію системи освіти, тому що це, на їх погляд, передусім недемократично (наявність елітарних закладів освіти підриває одну з основних тенденцій розвитку освіти – її демократизацію); по–друге, елітарні навчальні заклади акцентують увагу на соціальній нерівності людей, на нерівних умовах вступу до вищого навчального закладу.

Егалітаристські критики вважають, що на даний час найдемократичнішим ВНЗ країни є університет, куди після суворих іспитів у ліцеї чи рівнозначному закладі освіти молода людина, отримавши ступінь бакалавра (саме ступінь бакалавра дає змогу вільного вступу до університету), може на рівних умовах вступити до ВНЗ і навчатися. У цьому навчальному закладі студент, який хоче вчитися, має здібності, обдаровання, наполегливість, може проявити себе з найкращого боку. Вищі ж школи такої можливості не надають. Для вступу у названі ВНЗ молода людина, отримавши ступінь бакалавра, повинна пройти курс навчання в підготовчих класах і лише в разі успішного складання іспитів після їх закінчення може вступати до

Вищої школи. Вищі школи – це, як правило, комерційні вищі навчальні заклади, вступ до яких обмежений. Як свідчать матеріали дослідження, сьогодні дійсно дуже престижно навчатися у Вищих школах, тому що вони на відміну від університетів гарантують престижну роботу. У Вищих школах готують держслужбовців, управлінців, підприємців, а в університетах, як правило, – до викладацької та науково–дослідницької роботи. І все–таки, незважаючи на престижність Вищих шкіл, молодь надає перевагу навчанню в університетах, бо вони є доступними, егалітарними навчальними закладами. Так, з 1990 року кількість студентів в університетах зросла в 40 разів, а у Вищих школах – лише в 15 разів [8, 15].

Слід зазначити, що представники елітарної концепції освіти намагаються довести, що елітарні навчальні заклади є спонсорами молодих обдарувань, незважаючи на їхній соціальний статус. Навчання здібної молоді в означених закладах освіти зорієнтоване на зростання рівня навчання в цих закладах. Особливо зацікавлені в цих майбутніх фахівцях авторитетні корпорації, сама держава, бо вони є їхнім кадровим ресурсом, кадровим потенціалом. Науковці–консерватори наголошують, що так звані ”старі“ традиції, ”пережитки минулого“, якими вважають елітарні школи егалітаристи, мають свої переваги щодо рівня якості знань, який досягається шляхом жорсткого відбору, тому не слід відкидати ідею елітарних закладів освіти. Саме ці навчальні заклади мають бути взірцем, до якого слід наблизити всю систему освіти країни.

Егалітаристи апелюють тим, що після складання непростих іспитів на отримання диплома ”бакалавр“ абітурієнт вже має певний потенціал знань і має право вступу до університету, де він теж може проявити свої здібності.

Беручи до уваги різні погляди представників діаметрально протилежних концепцій, на нашу думку, егалітарна та елітарна освіта являють собою співвідношення двох кіл, що перетинаються і мають частину спільної площі. Як відомо з історичних джерел, елітарна освіта виникла раніше, ніж егалітарна. З часом, з переходом суспільства з однієї стадії розвитку до іншої елітарна форма освіти ставала більш демократичною, масовою, егалітарною. Розвиваючись, суспільство все більшу увагу звертало не на ”зв’язки“, соціальний стан, а на здібності, професійність. У ході дослідження нами доведено, що диференціація освіти, і, зокрема, елітарної як її частини, є проявом необхідної тенденції розвитку сучасного постіндустріального суспільства, зорієнтованої на індивідуалізацію навчання й виховання.

Однією з головних проблем соціології освіти є також проблема елітарної освіти та соціальної справедливості. Предметом соціології освіти є система освіти як соціальний інститут, її взаємодія з іншими структурними елементами суспільства та суспільства загалом.

Основоположником соціології освіти є Е. Дюркгейм, який визначив завдання даної науки, що полягають у дослідженні:

- шляхів забезпечення рівних можливостей у школі як різновиду соціальної рівності в суспільстві;
- ролі освіти в суспільному відтворенні та соціальній мобільності населення;
- залежності освіти від інших галузей суспільного життя і суспільного розподілу праці;
- структурного реформування системи освіти в процесі історичного розвитку суспільних відносин;
- проблеми соціальних функцій (соціального значення) освіти й виховання [1, 92].

Так склалося, що елітарна освіта є складовою всієї системи освіти, тому що вона не ігнорує позицію держави та суспільства щодо освітніх проблем. Ситуація, що має місце в царині освіти у другій половині ХХ – початку ХХІ століття, говорить про те, що в цій справі повинні бути особливий підхід, гнучка система управління, в якій була б рівновага загальнодержавних, регіональних та місцевих освітніх програм. Спираючись на досвід попередніх поколінь і ту ситуацію, в якій знаходимося ми сьогодні, а також прогностичні дані соціологів–аналітиків, ми висловлюємо переконання, що людська спільнота не може існувати, функціонувати, еволюціонувати без еліти, без тієї частини суспільства, яка стоїть в його авангарді і рухає це суспільство вперед, тому, на наш погляд, кваліфіковану еліту, зорієнтовану на гуманістичні, духовні цінності, слід готувати завчасно.

А. Арон, Ж. Фурастьє та інші представники неоконсервативного руху – ”нові праві“, які вийшли на арену у другій половині ХХ століття, піддають критиці реформаторів–лібералів, які обстоюють соціальну рівність. Вони переконані в тому, що розкол в культурно–освітньому рівні еліти й мас є неминучим. Вони вважають, що ”егалітаризм“ – неприйнятний у теперішньому постіндустріальному суспільстві, оскільки він ”зачісує всіх під один гребінець“, робить усіх одноликими, знищуючи індивідуальність людини. На думку неоконсерваторів, людина сама повинна якомога краще розвивати і виявляти свої здібності і обдаровання, і основним засобом реалізувати цю мету є система освіти, важливим компонентом якої є вища освіта. Досліджуючи ідею представників елітарної концепції, важко не

погодитися з тим, що вони мають орієнтацію на соціальний прогрес суспільства. Вони доводять, що в їхній концепції існує "баланс шансів" стати елітою, "аристократами знань", для чого людині потрібно багато працювати над собою, розвивати та виявляти власні здібності, необхідною умовою чого і повинна стати демократична система освіти та виховання.

Представники елітарної концепції освіти піддають критиці сучасну систему освіти, зокрема план реформ "80%", внаслідок якої освітній системі Франції загрожує так званий синдром масифікації, що призводить до негативних суспільно-економічних наслідків. Вони акцентують увагу на низькій якості усіх рівнів освіти і висловлюють думку щодо необхідності перегляду всієї системи освіти.

Таким чином, у системі освіти Франції існують кардинально протилежні погляди щодо доступності вищої освіти. Існує дві основні концепції: елітарна та егалітарна. Егалітарна концепція освіти – ліберальна, демократична, вона визнає ідею рівності прав і можливостей кожної людини незалежно від її соціального статусу та матеріального становища на навчання у вищих навчальних закладах, якими є університети. Саме університети є найбільш демократичними вищими навчальними закладами. Спільною точкою в позиціях представників цих полярних концепцій освіти є їх оцінка суспільної ролі освіти як пріоритетного чинника прогнозування стратегії розвитку суспільства через відповідну та належну підготовку кадрів і реалізацію різнопланових наукових досліджень.

На даний час у Франції формується нове бачення вищої освіти, яка б задовольнила потреби в універсальності навчання на більш високому ступені і разом з тим враховувала б принципи академічної свободи та інституціональної автономії, наголошуючи на відповідальності вищої освіти перед суспільством [12, 417].

У зв'язку із еволюційними процесами в суспільстві, з бурхливим розвитком науки, техніки, економіки вища школа Франції має бути більш демократичною, масовою. Постіндустріальне суспільство вимагає високого рівня знань, професійності. Чим більше молоді буде мати якісну, фундаментальну вищу освіту, тим багатшим буде інтелектуальний потенціал держави. І тут першість належить університетам як загальнодоступним вищим навчальним закладам.

Таким чином, вивчення історичних та наукових джерел дозволило зробити такі висновки.

Друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст. характеризуються переходом суспільства індустріального в постіндустріальне. У зв'язку з цим існує проблема щодо теоретичного обґрунтування ідеологічних,

структурних, організаційних аспектів розвитку вищих навчальних закладів, тому що саме система вищої освіти як соціальний інститут має безпосереднє відношення до виконання соціально–економічних, суспільно–політичних функцій держави.

У ході дослідження нами висвітлені найбільш впливові освітні концепції індустріального та постіндустріального суспільств. Сутність даних концепцій ґрунтується на визнанні рівня розвитку економіки і техніки держави, рівня, який є одним із важливих чинників суспільного прогресу. Для цього існує потреба в кадрах з відповідною спеціальною підготовкою, яку повинна забезпечити вища школа.

Існує дві абсолютно протилежні концепції щодо функціонування та організації системи вищої освіти: елітарна та егалітарна. Історична першість належить елітарній концепції, представниками якої є Р. Арон, Ж. Елюль,

Ж. Фурастьє. Вони розглядають університетську освіту як засіб формування інтелектуальної національної еліти країни, яка зможе займати керівні державні посади і управляти країною, керувати сучасною економікою і технікою. Елітарна концепція базується на принципі селекції лише здібної молоді, що суперечить принципам доступності освіти та її демократизації.

Прихильниками егалітарної концепції є Р. Галь, Р. Будон, А. Валлон, Л. Кро. Вони вважають, що головним завданням освіти є задоволення потреб суспільства у висококваліфікованих спеціалістах та надання рівних можливостей усім бажаючим отримати вищу освіту, незважаючи на соціальний стан, матеріальне становище та вікові обмеження.

Соціологічні дослідження реальної ситуації в освітній сфері підтверджують, що у Франції насправді існує елітарний підхід до організації вищої школи. Даний факт підтверджується також наявністю великої кількості елітарних закладів освіти – Вищих шкіл (т. зв. “великих шкіл”), навчатися в яких престижно, тому що випускнику Вищої школи гарантовано престижне місце роботи, державний же заклад освіти – університет такої гарантії не може надати. Але, незважаючи на це, основна частина молоді надає перевагу університетській освіті.

Отже, елітарна концепція освіти спрямована на індивідуалізацію навчання і виховання, що обумовлює соціальний прогрес суспільства, тоді як егалітарна концепція освіти зорієнтована на загальнодоступність, масифікацію навчання і виховання, що веде до демократизації системи освіти.

У процесі дослідження нами виявлено, що саме егалітарна концепція освіти є найбільш популярною у Франції, про що свідчить статистика. Французи справедливо вважають, що егалітарний підхід до вступу в університет надає можливість кожній людині отримати вищу освіту. Саме цей підхід зорієнтований на процеси демократизації вищої школи держави, тому майбутнє – за університетською системою освіти.

Література

1. Ашик Г. Элитное образование // *Общественные науки и современность*. – 2001. – № 5. – С. 82–99.
2. Вульфсон Б. Педагогическая мысль в современной Франции. – М.: Педагогика, 1983. – 184 с.
3. Головка С. Высшее образование Франции. Актуальные проблемы и противоречия: Монография. – Минск.: Вышэйная школа, 1980. – 124 с.
4. Зязюн Л. Артистичне виховання в системі освіти Франції: Дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 04 / Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2003. – 247 с.
5. Корсак К. Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті: інтегрально-філософський аналіз: Монографія. – Київ–Ніжин: Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. – 224 с.
6. Франція: шлях до високорозвиненої освіти. // *Педагогічний вісник*. – 2002. – № 5. – С. 7.
7. Aron R. Classe sociale, classe politique, classe dirigeante / *Archives européennes de sociologie*. – 1960. – Vol. 1. – P. 260–281.
8. Attali J. Pour un modèle européen d'enseignement supérieur. Résumé. – Paris, 1997. – P. 1–101.
9. Boudon R. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe // *Revue française de pédagogie*. – 1993. № 105. – P. 73–119.
10. Cros L. Une école unifiée mais diversifiée // *L'éducation*. – 1974. – № 204. – P. 19–27.
11. Gal R. Où en est la pédagogie. – Paris: PUF, 1961. – 123 p.
12. L'Etat de la France et de ses habitants. Sous la direction de Minelle Verdié. – Paris: La Découverte, 1989. – 514 p.

Леденцова О.

УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ З ДИСЦИПЛІНИ „ОРГАНІЧНА ХІМІЯ”

Розглянуто удосконалення системи якості підготовки студентів з дисципліни „Органічна хімія”. Наводиться модульна система побудови курсу.

Ключові слова: кредитно–модульна система, тестування, робоча навчальна програма, поточний і проміжний контроль, якість.

Постановка проблеми. Органічна хімія належить до тієї категорії наук, які практичними успіхами в особливо високому ступені сприяли підвищенню добробуту людства, де найбільш помітний ріст питомої

ваги органічної хімії виявився у ХХ столітті. Не менш відчутною виявилася роль хімічних досліджень у пізнанні оточуючого нас матеріального світу. Розробка різних методів вивчення хімічних процесів привела до тісного злиття органічної хімії з фізикою і математикою, поступово відбувалася переорієнтація органічної хімії, образ якої задається у хімізмі живого організму. Такі можливості хімічної дисципліни спонукають для її успішного і ретельного вивчення майбутніми фахівцями будь-якої сфери суспільного життя.

На сучасному етапі для країни потрібні висококваліфіковані спеціалісти. Звідси постає проблема якості навчання. Висока якість навчання пов'язана з індивідуалізацією навчального процесу, яка може реалізуватися за допомогою впровадження кредитно-модульної системи.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Аналіз літератури та наукових праць з системи якості підготовки студентів розглядалися А.М. Сурмій, С.М. Вілковим; модульній системі навчання з хімічних дисциплін присвячені праці В.Ю. Кононенко, В.Г. Неминуций, Лебедев А.Т. та ін.

Постановка завдання. Органічна хімія є однією з дисциплін професійно-орієнтованого циклу для студентів фаху 6.010100.20 „Професійне навчання. Технологія харчової промисловості та організація громадського харчування”. Ця дисципліна охоплює процеси виробництва основних продуктів органічного синтезу. Завданням курсу є засвоєння студентами основних теоретичних положень сучасної органічної хімії, основних типів хімічних перетворень органічних сполук. Основна увага приділяється вивченню будови органічних сполук, природи хімічних зв'язків, явищ ізомерії, номенклатури органічних сполук, типів хімічних реакцій та механізмів їх протікання, а також основних хімічних та фізичних властивостей органічних сполук, способів їх перетворень, методів одержання та основних методів дослідження органічних сполук, які базуються на основі вивчення фізико-хімічних основ промислових процесів з урахуванням найновіших досягнень науки і техніки та досвіду роботи вітчизняної та зарубіжної промисловості.

Приділяється увага організації процесів безвихідної технології синтезу органічних речовин, енерго-технологічним схемам, раціональним економічним рішенням.

Вивчення курсу спирається на знання, які одержані студентами при вивченні ними математики, фізики, неорганічної хімії і основи яких дають можливість засвоїти поняття, визначення, закономірності хімічних процесів, їх перебіг, прогнозування з метою формування

наукового мислення, направлено на усвідомлення виробничих процесів і методів харчових технологій. Курс є базовим для вивчення органічних сполук, їх перетворень, явищ, які супроводжують ці перетворення, закономірностей і умов здійснення хімічних перетворень, оптимальних режимів одержання сполук з корисними властивостями, застосування цих сполук в технології харчової промисловості і організації громадського харчування, організації планування та управління підприємством, охорони праці.

В процесі вивчення курсу „Органічна хімія” у студентів формуються знання, вміння і навички, необхідні для засвоєння матеріалу з біохімії, мікробіології і технологій харчового виробництва, набуття практичних навичок роботи в хімічній лабораторії.

Для дисципліни „Органічна хімія”, яка входить в освітньо–професійну програму підготовки бакалавра по спеціальності 6.010100.20 „Професійне навчання. Технологія харчової промисловості та організація громадського харчування”, на основі навчальної програми цього курсу та навчального плану нами складена робоча програма цієї дисципліни, яка є нормативним документом вищого закладу освіти по даному курсу.

Робоча навчальна програма курсу включає викладення конкретного матеріалу навчальної дисципліни, послідовність, організаційні форми її вивчення та її обсяг, визначає форми та засоби поточного та підсумкового контролю.

Структурними складовими робочої навчальної програми є теоретичний план, засоби для проведення поточного та підсумкового контролю, перелік навчально–методичної літератури.

В 2006 році нами виконане корегування програми курсу органічної хімії, де були використані принципи кредитно–модульної системи і зроблений перехід до модульної побудови курсу.

Одним з найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації системи вищої освіти України є забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів. Загальною потребою є розширення впровадження Європейської кредитно–трансферної системи за рахунок введення кредитно–модульної системи формування навчальних програм, посилення самостійної роботи студентів, зміни педагогічних методик та впровадження сучасних інформаційних технологій навчання.

Мета розробки модулів – розчленування змісту кожної теми курсу на компоненти у відповідності з професійними, педагогічними і дидактичними задачами; визначенні для усіх компонентів доцільних

видів і форм навчання, в тому числі вибір оптимальних видів контролю і обсягів навчального матеріалу на всі види контролю; стимулювання системної самостійної роботи студентів протягом усього семестру й підвищення якості здобутих ними знань; запровадження здорової конкуренції в навчанні; підвищення об'єктивності оцінювання знань студентів.

Виходячи з цього курс „Органічної хімії” розподілений на 16 модулів, з них:

Модуль 1 „Вступ до курсу органічної хімії. Її роль у вивченні технології приготування їжі. Очистка і аналіз органічних сполук. Алкани (насичені вуглеводні, парафіни)”.

Модуль 2 „Алкени (етиленові вуглеводні, парафіни)”.

Модуль 3 „Алкадієни (вуглеводні з двома подвійними зв'язками)”.

Модуль 4 „Алкини (ацетиленові вуглеводні)”.

Модуль 5 „Циклоалкани (циклопарафіни)”.

Модуль 6 „Ароматичні сполуки”.

Модуль 7 „Галогенпохідні вуглеводні”.

Модуль 8 „Метало– та елементорганічні сполуки”.

Модуль 9 „Одноатомні та багатоатомні спирти. Прості ефіри.”

Модуль 10 „Феноли”.

Модуль 11 „Оксосполуки (карбонільні сполуки, альдегіди і кетони)”.

Модуль 12 „Карбонові кислоти та їх похідні”.

Модуль 13 „Азотовмісні органічні сполуки”.

Модуль 14 „Сполуки зі змішаними функціями”.

Модуль 15 „Гетероциклічні сполуки”.

Модуль 16 „Біоорганічні сполуки”.

Для оцінювання знань впроваджується нова більш прогресивна система: всі результати, які досягнуті студентами на кожному етапі поточного, проміжного (рубіжного) та підсумкового контролю оцінюються в очках або балах. Всі набрані бали сумуються і складають індивідуальний кумулятивний індекс. В цій системі різко зростає роль поточного та проміжного контролю, оскільки це можливо саме тут. Поточний контроль складає до 30–35% загальної максимальної оцінки в балах, проміжний (рубіжний) – 20–25%, лабораторні – до 25%. Частка балів, які одержані на іспиті, як правило, не перевищує 20% від загальної оцінки навчальної роботи студента.

Розроблені тести по всім шістнадцяти модулям з курсу „Органічна хімія”, в кожному з яких складені по 10 варіантів і в

кожному з них по 4 запитання з чотирма відповідями; одна відповідь лише вірна, інші повністю невірні.

Тести для оцінки рівня знань студентів призначені для перевірки якості підготовки бакалаврів і відповідності їх теоретичним знанням та практичним умінням кваліфікаційним характеристикам даного фаху з урахуванням роду майбутньої діяльності випускника академії.

Таким чином, в першому варіанті за модулем „Вступ до курсу органічної хімії. Її роль у вивченні технології приготування їжі. Очистка і аналіз органічних сполук. Алкани (насичені вуглеводні, парафіни)” складено 4 питання, на які розроблені відповідні відповіді. Наприклад, запитання 2

„ Які з наведених формул містять атоми вуглецю в становищі sp^3 –гібридизації? а) SVr_4 ; б) C_2H_4 ; в) $CH_3 - CH_2 - I$ ”

Відповіді: 1. а і б; 2. б і в; 3. а і в.

Варіант 2 за модулем „Алкени (етиленові вуглеводні, парафіни)” теж має 4 запитання. Для 3–го запитання „Яку кристалеву ґратку мають тверді ациклічні сполуки ?” розроблені чотири відповіді: 1. атомна; 2. іонна; 3. молекулярна; 4. металева.

Варіант 3 за модулем „Алкадієни (вуглеводні з двома подвійними зв'язками)” має 4 запитання. З них 3–є запитання „Скільки ізомерних дієнових вуглеводнів мають формулу C_5H_8 ?” має 3 відповіді: а) чотири; б) п'ять; в) шість.

Варіант 4 за модулем „Алкіни (ацетиленові вуглеводні)” теж має 4 запитання, із них 2–є „Встановити будову алкінів можна реакцією?”

Відповіді: 1. Озонолізом; 2. Етинілюванням; 3. Галогенуванням.

Варіант 5 за модулем „Циклоалкани (циклопарафіни)” із трьох запитань 3–є запитання „Ідентифікувати циклопропан можливо за допомогою реакції:

Відповіді: а) окислення; б) розчином бром у тетрахлорометані; в) озоноліза.

Висновки. Метою розробки тестів різного рівня є за кінцевим підсумком діагностика компетенції (спеціалістів у сфері їхньої професійної діяльності). Основними базовими передмовами розробки об'єктивних комплексних тестів є положення активно розвиваючих в останній час наук – технології та теорії запитань і відповідей.

Тестування та об'єктивна оцінка його результатів дозволяє виявити недостатки навчання, встановити рейтинг навчаючого, відіграють стимулюючу роль в підвищенні активності студентів, захищають їх від свавільного та невизначеного підходу до оцінки професійної компетенції. Зміст тестів визначається головним чином кваліфікаційною характеристикою спеціальності, навчальним планом,

навчальною робочою програмою дисципліни, базовими підручниками і залежить в основному від матеріалу, який тестується.

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / під ред. В.Г.Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 2004. – 384 с.
2. Сікорський П.І. Дидактичні поняття кредиту і модулю в контексті Болонського процесу // Шлях освіти. – 2004. – №2. – С.15–19.
3. Бобрівник Л.Д., Руденко В.М., Лезенко Г.О. Органічна хімія. – К.; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2002. – 544 с.
4. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989.
5. Петров А.А., Бальян Х.В., Трощенко А.Т. Органическая химия: Учебник для вузов / под ред. Петрова А.А. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. школа, 1981. – 592 с.

Лимарєва Ю.

СВІДОМІСТЬ У НАВЧАННІ ЯК ВАЖЛИВИЙ ДИДАКТИЧНИЙ ПРИНЦИП

У статті здійснена спроба розкрити сутність принципу свідомості в сучасній педагогіці вищої школи, пропонуються правила, дотримання яких допоможе свідомо опанувати змістом вищої освіти.

Ключові слова: навчання, свідомість, принцип, дидактика, дидактичний принцип.

Вступ. Формування інформаційно–технологічного суспільства, докорінні зміни в соціально–економічному, духовному розвитку держави потребують відповідних змін у системі освіти. Сучасна вища освіта, зорієнтована на інтеграцію в європейський простір. Розв’язання складних проблем сучасного соціально–економічного і політичного розвитку України в умовах ринкових відносин ставить перед вищою школою завдання переходу до формування висококваліфікованих спеціалістів. Основні вимоги до рівня підготовки фахівців відображені в Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»). Загальновідомою є теза, що якість знань залежить від рівня свідомості їх засвоєння.

Принцип свідомості навчання є одним з найважливіших у сучасній педагогіці, не останнє місце він займав і в історії вітчизняної педагогіки. Аналіз науково–педагогічної літератури свідчить, про те що на сьогоднішній день не існує цілісного історико–педагогічного дослідження, предметом якого була б проблема формування свідомості навчання. Сучасний педагог не має цілісної картини щодо реалізації принципу свідомості навчання в педагогічній практиці. Така

ситуація вимагає від нас розкрити роль і місце принципу свідомості навчання в сучасній педагогіці вищої школи – що становить мету нашої статті.

Результати дослідження. Як відомо, свідомість у навчанні – це розуміння необхідності сприйняття, засвоєння та застосування знань в певному обсязі, з певним ступенем глибини. Принцип свідомості органічно пов'язаний з активністю, ініціативністю та самостійністю студентів. Вищим проявом свідомості у навчанні є успішне застосування знань на практиці, вміння аналізувати явища на основі засвоєного теоретичного матеріалу та вміння організації успішного самонавчання в подальшому.

Одним із шляхів вирішення даної проблеми є насамперед глибоке осмислення й усвідомлення історичного досвіду, звернення до національних джерел педагогічної теорії та шкільної практики, виявлення умов розвитку та вдосконалення методів і прийомів навчання, заснованих на свідомому сприйнятті та використанні знань.

Так у контексті загальної характеристики вищої освіти в Україні принцип свідомості знайшов своє відображення в працях: Л.П. Вовк, М. Євтуха, С.Т. Золотухіної, В. Курила, Б. Ступарика, О.В. Сухомлинської та ін. Практичну реалізацію цього принципу в контексті дидактики вищої школи досліджували Вихрущ В., Зеленська Л., Кін О., Коваленко Л., Коваленко О., Мартиненко О., Микитюк О., Рацул О. та ін.

Аналіз науково–методичної літератури [2, 3, 4, 5, 6, 7] свідчить, що поняття «активності» та «свідомості» навчання між собою нерозривно пов'язані. Так сама активність проявляється в тому, що учні усвідомлюють цілі навчання, планують і організують свою діяльність, уміють її контролювати, виявляють інтерес до професійних знань, ставлять питання і вміють їх вирішувати, тобто, діють свідомо [6, с. 311].

Вітчизняна педагогічна наука розкриває систему дидактичних принципів, виходячи з наукового розуміння суті процесу виховання й навчання. Ця система ґрунтується на принципах: зв'язку змісту й методів навчання з національною культурою і традиціями; виховуючого характеру навчання, науковості, систематичності, наступності, свідомості й активності учнів, наочності, доступності, індивідуалізації процесу навчання, уважного вивчення інтересів, здібностей, нахилів кожної особистості [1, с. 299].

Отже, свідомість у навчанні – це дидактичний принцип, який вимагає такої організації навчальної праці, при якій особистість розуміє мету навчання, свідомо сприймає, засвоює знання і застосовує

їх на практиці. Цей принцип було запропоновано прогресивними педагогами в XVII–XVIII ст. Я.А. Коменським, Ж.–Ж. Руссо та Й.Г. Песталоцці, які піднялись на боротьбу з догматизмом у середньовічній школі. В подальшому цей принцип опрацьовував і вдосконалював К.Д. Ушинський і його послідовники. Для досягнення свідомості у навчанні важливо систематично впроваджувати в процес навчання задачі й завдання, які вимагають активного мислення і самостійної роботи учнів; висувати високі й розумні вимоги до точності, чіткості, змістовності й стрункості вираження знань і послідовного розвитку культури усної і писемної мови. [1, с. 299].

Принцип свідомості і активності навчання включає три основні компоненти: свідоме розуміння учнями навчального матеріалу, свідоме ставлення до навчальних занять, формування пізнавальної активності.

Свідоме ставлення до навчальних занять багато в чому залежить від мотивів навчання. Дехто хоче одержувати п'ятірки, бути відмінником. Звідси їх старання і працьовитість. Для інших потреба в знаннях, бажання дізнатися про нове є визначальними мотивами. Для декого цікавий сам процес перебування в навчальному закладі, зустрічі з однолітками, викладачами. Вони звикли до певних умов, їх „тягне” в дане середовище. Інші, з різних причин не хочуть вчитися, що в свою чергу породжує недисциплінованість, неухважність, лінь. Іноді причини такого ставлення до навчання криються в недоліках сімейного виховання: не закладені поняття режиму, відповідальності, праці. Таким чином вони насильно вчаться, оскільки не вміють організувати свою навчальну роботу. Не дивлячись на прагнення позитивно ставитись до навчання, вони мають посередню успішність.

Свідоме ставлення припускає, перш за все, формування пізнавальних інтересів, пов'язаних зі змістом навчання, способами викладання. Студенти з бажанням вчаться тоді, коли сам зміст навчальних предметів викликає інтерес. Багато що тут залежить від особистості викладача, стилю і методів його роботи, від його ставлення до студентів і до роботи в цілому. Відомі слова К.Д.Ушинського про те, що виховати особистість може тільки Особистість (мається на увазі Особистість викладача).

При підготовці і проведенні навчальних занять слід спеціально планувати діяльність, яка буде спрямована на формування пізнавальних інтересів.

Активний характер пізнання виявляється і в навчальній діяльності. Зрозуміти, усвідомити і засвоїти навчальний матеріал

можна тільки за умов активізації пізнавальної діяльності в навчальному процесі.

Аналізуючи нормативно–правові документи, що відображають особливості побудови сучасної системи освіти в Україні, можна зробити висновки про те, що нині керуюча роль викладача поступилася місцем координуючій. Таким чином, нинішній викладач, перш за все, повинен передати студентам правила та особливості самостійного здобуття знань.

Вищим проявом свідомості навчання є самонавчання, яке в свою чергу, свідчить про наявність у студента самомотивації навчання. Реалізація принципу свідомості у навчанні може відбуватися різними шляхами. Найпоширеніші з них: навчання в дії, проблемне навчання, навчання на основі історичного матеріалу, навчання, спрямоване на майбутню наукову чи трудову діяльність. Такі підходи дають можливість охопити увагою всіх студентів і враховувати та використовувати їх особисті здібності заради досягнення мети: свідомого засвоєння навчального матеріалу.

Таким чином, здійснений нами аналіз психолого–педагогічної літератури в якій розглядаються питання свідомості навчання та особисті спостереження дозволили нам виділити такі правила успішної реалізації в навчальному процесі принципу свідомості навчання:

1. Забезпечити розуміння студентами потреби в конкретних знаннях, перспективу їх застосування.
2. Формувати пізнавальні мотиви навчання, та активно їх використовувати в навчально–виховному процесі.
3. Домагатися розуміння сутності основних понять, явищ, логічних зв'язків між ними, вчити знаходити й виокремлювати в навчальному матеріалі головне, суттєве.
4. Залучати кожную особистість до активної пізнавальної діяльності, всіляко заохочуючи щонайменші успіхи.
5. Створювати умови для повсякденного застосування отриманих знань на практиці.
6. Використовувати мотиваційні ситуації для дії рушійної сили як на рівні оволодіння новими знаннями, так і для розв'язання практичних завдань.
7. Розвивати вміння аргументувати власні судження та доводити їх до логічного кінця.
8. Враховувати індивідуальні можливості особистості та її пізнавальні інтереси.

9. Широко використовувати різноманітні новітні технології і засоби оволодіння знаннями: опорні схеми, моделювання, дидактичні ігри, алгоритми, навчальні ситуації, участь у наукових конференціях, Internet–конференціях, тощо [3, с. 101].

Висновок. Найголовнішою умовою підготовки кваліфікованих спеціалістів є свідоме набуття знань. У цьому процесі важливе місце належить викладачу, основне завдання якого полягає у формуванні у майбутнього спеціаліста свідомості навчання. Для успішного розв'язання цієї проблеми необхідне детальне вивчення історичного досвіду, вдосконалення та впровадження в сучасну освіту нових педагогічних технологій.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 375с.
2. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576с.: ил.
3. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання–Прес, 2003. – 418с.
4. Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие. 2–е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1990. – 576с.
5. Баранов С.П. Педагогика: Учеб. Пособие для пед. уч–щ. по спец. № 2001 «Преподавание в нач. классах общеобразоват. шк.»/С.П. Баранов, Л.Р. Болотина, В.А. Слостенина. – 2–е изд., перераб. –М.: Просвещение, 1987. – 368с.
6. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 560с.
7. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / Харк. Держ. Пед. ун–т ім. Г.С. Сковороди. – 2–е вид, випр. І доп. – Харків: «ОВС», 2002. – 400с.

Максименко А.

УНІВЕРСИТЕТИ ФРАНЦІЇ В НОВУ ЕПОХУ: ОРГАНІЗАЦІЯ І ЗМІСТ НАВЧАННЯ

(Продовження, початок у попередньому випуску)

Теологія в досліджуваний період складалася з двох окремих частин, які були пов'язані між собою. Передусім ішлося про позитивну теологію, що вивчала історію Бога, появу Біблії й становлення Церкви. Цей розділ теології не дозволяв дискусій з приводу різних догматичних положень чи принципів християнської моралі, використовуючи тексти або хронології. Другим складником навчальної дисципліни була схоластична теологія, що навпаки мала за мету студіювання різних теологічних проблем і складалася також із

двох частин. Перша називалася догматична теологія, яка вивчала різні проблеми щодо існування Бога, людини, Ісуса Христа і церкви; її висновки і твердження ґрунтувалися на певній кількості постулатів із Біблії, а не на судженнях і розумінні. Другим складником була моральна теологія. Вона розкривала питання, що стосувалися людської поведінки й намагалася встановити, яким повинен бути спосіб життя справжнього віруючого, інакше кажучи йшлося про казуїстику, дисципліну, що мала за мету показати, як підкорятися і виконувати десять заповідей у складному тогочасному світі.

Специфіка викладання теології залежала від типу навчального закладу. На факультетах читали, як правило, схоластичну теологію, у XVI столітті курс цієї дисципліни читався протягом п'яти років, а в XVII і XVIII століттях – протягом трьох років. Догматичну теологію викладали лише в Парижі й в Авіньйоні, де існували відповідні кафедри. Щодо тлумачення Біблії теологи в Нову епоху поділялися на два діаметрально протилежні табори. З одного боку були протестанти, які добре знали автентичні тексти, а також місцеві переклади та мали власні оригінальні тлумачення, з іншого боку католики – захисники латинського варіанта Біблії та влади церкви [Gres–Gayer 1991: 43].

У Нову епоху на факультетах права читали навчальні курси з канонічного й цивільного права, які були найважливішими. Цивільне право як і раніше ґрунтувалися на тлумаченні положень Ф.Жюстиньєна (F.Justinien). Вивчення цивільного права розпочиналося з розкриття базових принципів і офіційних трактувань положень римського права. Канонічне право ґрунтувалося на двох збірках текстів, різних за природою: Декреті й Декреталіях (le Décret et les Décrétales). Декрет – збірка положень еклізіастичного права (le droit ecclésiastique). А Декреталії – це збірник чітко сформульованих указів папи Григорія IX (pape Grégoire IX). Ці дві збірки ніколи не були конфірмовані асамблеєю французької церкви, тому частина юристів вважали, що папські булли могли бути частиною канонічного права лише після визнання їх офіційною державною церквою.

У кінці XVII століття реформатори змінили навчальний план із юридичної підготовки. До цивільного й канонічного права додали французьке право, яке складалося з двох частин: регіональних звичаїв і королівських указів. Запровадження обов'язкового вивчення французького права призвело до збільшення терміну юридичної підготовки. Так само, як і цивільне та канонічне право, вивчення французького права ґрунтувалося на тлумаченні текстів, які мали загальні характеристики, оскільки не було чіткої навчальної програми. Професори за власним бажанням вибирали ті чи інші королівські укази

або уривки текстів, у яких ішлося про регіональні права і звичаї. Щодо цивільного права, то варто зауважити, що римське право лежало в його основі лише на півдні держави. На факультетах північної частини королівства, території „звичайного права” (*pays de droit coutumier*), студенти переважну частину навчального часу присвячували вивченню саме цього права, що було не зовсім виправдано.

Професори права були не згодні з таким станом речей, оскільки вважали вивчення римського права за дуже важливу й необхідну складову, хоча вона й не мала прикладного характеру. На територіях, де переважало студіювання правових норм регіональних звичаїв, римське право мало статус загального додаткового права. Загалом вважалося, що знання римського права було необхідним, аби кваліфіковано оволодіти канонічним правом. Останнє, зазвичай, використовувало положення Біблії і не завжди пізнавальні принципи, але жодний юристконсульт не ігнорував тісних зв'язків, що існували між церквою та цивільним законодавством. Правила процедури, система доказів, власне термінологія канонічного права – все це походило від римського права. Серед юристів і вчених того періоду було багато незадоволених нескорегованістю навчальних програм юридичних факультетів. У XVIII столітті юристконсульт Б.д'Аржі (*Boucher d'Argis*) і філософ Д.Дідро продовжували наполягати на врівноваженні в навчальних програмах значущості французького й римського права. Якщо регіональне право не могло врегулювати правові стосунки, юристи зверталися до паризького законодавства і лише, не знайшовши відповіді в ньому, апелювали до римського права. Навіть на півдні держави, де був сильний вплив римського законодавства, воно часто дублювалося королівськими постановами. Тому критика положення про обов'язкове глибоке вивчення римського права всіма студентами була справедливою. В гіршому випадку критики погоджувалися на компаративне вивчення двох законодавств [Julia 1983: 53–76]. Однак навіть напередодні Великої французької революції ці аргументи не знаходили необхідної підтримки серед офіційної влади й юридичної еліти. Єдиним кроком, що засвідчував мінімальні зрушення в цьому питанні, було рішення Парламенту 1796 року про створення в Парижі ще однієї кафедри французького права.

На початку XVI століття багато університетів хотіли мати медичні факультети, але по-справжньому медицину навчали лише в Монпельє та Парижі. Згодом, у XVIII ст., медичні факультети відкрили в Ексі, Анже, Авіньйоні й Бордо, Кані, Нансі, Реймсі, Страсбурзі та Тулузі. Проте, за винятком двох останніх, особливо

Страсбурга, де навчалося багато німецьких студентів, факультети були нечисельними. Більшість майбутніх працівників медицини продовжували навчатися у Монпельє і Парижі. Однак провінційні факультети відігравали важливу роль, якщо не в навчанні, то в якості установ, які присвоювали наукові ступені, оскільки багато паризьких студентів не хотіли одержувати їх наукові ступені в цьому місті через високу плату (докторський диплом напередодні Революції коштував 7000 ліврів). Але ті, хто погоджувався оплачувати дорогі випускні экзамени, фактично автоматично одержували роботу за фахом у Парижі. Студенти, які склали іспити в регіональних центрах, де були факультети, вимушені були нести витрати на працевлаштування, адже на місцях існували монополії корпорацій на легальну медичну практику [Bourriscand 1971: 8; Burney 1988: 165].

Протягом досліджуваного періоду в медичній підготовці переважало теоретичне навчання, яке було представлене трьома дисциплінами: фізіологією, патологією й терапією. Навчання було усним, але поступово з'являлася практична спрямованість підготовки: використовувалися візуальні методи навчання в анатомії та ботаніці. Остання в XVIII столітті приєдналася до трьох основних медичних дисциплін. На чолі медичної науки був університет Монпельє, де ще в 1534 році навчальний план передбачав проведення одного розтину щорічно, а 1550 року їх кількість збільшилася в чотири рази. Інші факультети дуже повільно наслідували приклад Монпельє: навіть у Парижі розтини стали проводитися щорічно лише в XVIII столітті. Стоматологія і біологія спочатку були складниками теоретичної підготовки і відповідно читалися викладачами теоретичної медицини, але поступово вони перетворилися на самостійні навчальні курси. І знову лідером був університет Монпельє, в якому була відкрита перша кафедра ботаніки в 1593 році, тоді коли решта університетів відкрили подібні кафедри значно пізніше, наприклад, у Кані й Авіньйоні лише в 1718 році [Charle 1994: 206].

У XVI і XVII століттях до основних навчальних дисциплін із медичної підготовки долучилися два нових навчальних курси: хірургія й фармацевтика. В той час згадані спеціалізації вважалися менш значущими порівняно з іншими і тому традиційно вивчалися студентами безпосередньо в приватних лікарнях. Але з часом, спочатку паризький факультет, а згодом і інші університети прийшли до висновку, що така практична підготовка повинна здійснюватися під керівництвом факультетів. Через це було створено перші посади професорів–лекторів із цих напрямів підготовки. Факультети Тулузи й Монпельє пішли далі у цьому напрямку: вони почали організовувати

заняття не лише для учнів–асистентів (apprentis), а й для всіх студентів–медиків.

У той час стало зрозумілим, що всім медичним працівникам дуже важливо мати знання з хірургії і фармацевтики, тому на початку XVIII століття навіть ті медичні факультети, які не започаткували спеціального навчання для учнів–асистентів з хірургії і фармацевтики, створили згадані курси для всіх студентів. Щоправда, спочатку нові напрями підготовки не мали власних кафедр, тому були приєднанні до кафедр ботаніки й анатомії. Лише в Парижі існувала окрема спеціалізована кафедра, але все одно асистенти хірургів і аптекарів слухали разом з іншими студентами курси ботаніки і фармацевтики.

Хірургія розвивалася надзвичайно швидко і скоро стала досить важливою дисципліною. Її значення виросло настільки, що в університеті Монпельє вперше з'явилося поняття „хірургічна медицина”. Хірургічний напрям стрімко розвивався і всередині нього з'явилися спеціалізації, наприклад, акушерство. Першу кафедру було відкрито 1728 року в Страсбурзі, а згодом подібні кафедри були створені в Парижі, Реймсі й Монпельє. Швидко розвивався і фармацевтичний напрям медицини – факультети Монпельє, Парижа, Кана, Реймса й Тулузи забезпечували не лише професійну підготовку спеціалістів для виготовлення ліків, але й давали знання про їхній хімічний склад, що згодом уможливило готувати „хімічні” медикаменти.

Таким чином, напередодні Великої французької революції студент із хорошого медичного факультету отримував підготовку з достатньо великої кількості навчальних предметів порівняно зі своїми попередниками початку століття. Проте в одному навчання майже зовсім не змінилося: усна або наочна форми і, в основному, теоретичний характер підготовки з мінімумом практики. Студенти фактично не могли самостійно робити розтини тіла, готувати медичні препарати або оглядати чи лікувати пацієнта.

Лише в Монпельє і Парижі від кандидатів на вчений ступінь доктора вимагали знання з практичної медицини, особливо в кінці навчання. В Монпельє, ще починаючи з 1634 року, бакалаври й ліценціати повинні були щотижня двічі відвідувати міські лікарні, а ті, хто проживав у місті, проходити стажування (протягом шести місяців) перед тим, як висунути свою кандидатуру на здобуття докторського ступеня. В Парижі такі самі вимоги були запроваджено в 1696 році: бакалаври та ліценціати двічі на тиждень асистували на зовнішніх медичних консультаціях, які організовував факультет, а кандидати на вчений ступінь доктора наук повинні були мати стаж роботи в лікарні не менше двох років. Однак такі умови не гарантували того, що студенти

справді мали змогу простежити за всіма основними хворобами чи були здатні проводити лікування у випадку прогресування недуги. Напередодні Великої революції паризькі студенти–медики асистували двом відомим лікарям з паризького факультету, панам Е.Дюбуа (Dubois) і Корвуазьє (Corvoisier), але то була приватна ініціатива, яка увійшла в практику лише з 1785 року [Levièvre 1990: 145–151].

Отже, медична освіта залишалася тісно пов'язаною зі своїми середньовічними традиціями, оскільки було б не правильним перебільшувати важливість згаданих вище нововведень. У XVIII столітті лише в Парижі й Монпельє вимагали від студентів знання нових навчальних предметів, а в цілому метризи з теоретичної медицини було, зазвичай, достатньо, щоб успішно скласти екзамени. Тому цілком зрозуміло, що студенти не були зацікавлені в старанному і глибокому вивченні нових навчальних (особливо практичних) дисциплін. Більше того, варто зазначити, що сама наявність і вивчення таких курсів не гарантували якість і рівень підготовки.

На маленьких факультетах, які мали лише декілька викладачів, навчання носило суто теоретичний характер і здійснювалося в усній формі. Причиною такого стану був, звичайно, брак достатнього фінансування: наприклад, у Бордо в 1749 році курс з анатомії читався лише десять днів на рік. Крім цього, факультети, що й мали викладачів, які читали нові дисципліни, ніколи не були багатими, а професори отримували недостатню платню, що накладало відповідний відбиток на якість освіти.

Через недостатнє фінансування навіть старанні викладачі змушені були працювати за несприятливих умов. Щоб викладати нові навчальні дисципліни на належному рівні, потрібно було мати спеціально обладнані аудиторії, наприклад, круглий амфітеатр з лавами і столом в центрі для проведення розтинів і демонстрацій. Але такі аудиторії і їхнє обладнання дороге коштували. Подібний зал було збудовано в Монпельє 1556 року, в Парижі – 1617 року, в Анже і Тулузі – відповідно в 1744 і 1770 роках, а в Кані і Бордо їх не було зовсім. Отже, можна зробити висновок, що лише в Парижі й Монпельє, завдяки кращому фінансуванню, достатньо численному викладацькому складові, забезпеченості кафедр усім необхідним для наочності, було забезпечено постійну і якісну медичну підготовку. Очевидно цим пояснюється те, що до названих навчальних центрів не призупинявся великий наплив студентів і в наш час, не зважаючи на те, що відкриті й розвиваються інші медичні школи на території держави. Проте було б неправильним вважати, що лише в цих двох

медичних центрах здійснювалася найкраща професійна підготовка лікарів у Нову епоху.

В XVIII столітті практична медична підготовка високого рівня здійснювалася в двох паризьких вищих навчальних закладах – у Королівському колежі й Королівському саду (Collège royal et Jardin du Roi). Перший мав ще в 1700 році кафедри ботаніки, хірургії (пізніше анатомії) і фармацевтики (пізніше хімії). Другий від дня свого заснування в 1635 році займався вивченням ботаніки і фармацевтики, налічував на початку XVIII століття близько десяти професорів–медиків, які забезпечували викладання всіх теоретичних і практичних навчальних дисциплін. Навчання у Королівському саду вважалося дуже престижним, його амфітеатр, збудований у кінці XVII століття, був найкраще оснащеним у Франції. Його викладачі мали пріоритети в одержанні тіл померлих для демонстрації практичних розтинів. Крім цього, він мав спеціальні аудиторії, де студенти самостійно практикували розтини. Гордістю цього закладу було те, що протягом XVIII століття на його кафедрах працювали найкращі і найвідоміші анатоми, ботаніки й хіміки того часу – А.Портал, Ж.Турнефор, Г.Руель, А.Фуркруа (A.Portal, J.Tournefort, G.Rouelle, A.Fourcroy) та багато інших [Guenée 1978: 5, 91, 102, 118].

Після детального аналізу стану організації і змісту освіти в зазначений період можна зробити висновки про те, що університети та інші освітні установи, пов'язані з університетською вищою освітою, рідко були на той час осередками незалежної і творчої думки. Нечасто траплялося, що професори вносили в свої навчальні курси довгострокові радикальні нововведення. В даному контексті винятком могли бути лише юристи з де Бурж (XVI ст.), відомі теологи–домініканці (XVII ст.) та медики, ботаніки і хіміки Королівського колежу й Королівського саду. Протягом усього досліджуваного періоду більшість викладачів лише розповсюджували чужі ідеї, хоча й робили це кваліфіковано. Таким чином, вони були лише „передавачами”, проте щонайменш їхній „продукт” у більшості випадків був високої якості. Однак у XVII–XVIII століттях в університетському навчанні не відбувалося нічого, що могло б загрожувати владі, установленій церквою і державою [Nique, Lévièvre 1990: 210–211].

Лекції і практичні заняття не мали нічого занадто застарілого і регресивного. Традиційні рамки й форми схоластики виступів не виключали достатньої гнучкості та розвитку програмних вимог. Професори з усіх навчальних дисциплін уміло інтегрували в свої предмети актуальні досягнення й завдання. Особливо передовими в цьому питанні були викладачі філософії й теоретичної медицини.

Очевидним є той факт, що, починаючи з 1650 року і далі, колежі та факультети забезпечували своїм студентам інформацію про останні відкриття тогочасної експериментальної філософії, навіть якщо такі наукові винаходи ставили під сумнів її базові принципи. Такими були головна роль і інтелектуальні функції викладачів того періоду.

Університети й інші навчальні заклади Нової епохи не були центрами наукових досліджень, але були посередниками передачі передових ідей. Важливість цієї ролі, особливо, стосовно колежів, неможливо перебільшити. Нові наукові й філософські ідеї могли, звичайно, розповсюджуватися через книги, журнали, періодичну пресу і через салони. Проте, без сумніву, ці засоби популяризації стосувалися лише обмеженого кола людей, передусім парижан. Провінціали, навіть у XVIII столітті, не мали бажання і звичок купувати серйозні книги професійного характеру, і лише в останні десятиліття відкриття читальних залів і бібліотек вирішили цю проблему. Без колежів прогрес метафізики й фізики залишався б надбанням невеликої групи фахівців з експериментальної філософії і любителів–ентузіастів. Проте саме завдяки їм, навпаки, ці досягнення стали частиною культурного надбання тих, хто отримував університетську освіту.

Будучи розповсюджувачами нової науки, колежі відіграли ще одну креативну роль у той період, хоча це було зроблено опосередковано. Легко можна прийти до висновку, що в той час світогляд філософів і викладачів університетів знаходилися дещо на різних полюсах. Університетські працівники у XVIII столітті, як і їхні колеги з колежів чи з семінарій, були завзятими християнами і палкими прихильниками абсолютної монархії. Єдиним, але вагомим їхнім внеском у підгрунття ідей братів Люм'єрів було намагання показати своїм студентам ризики матеріалізму й інших ортодоксальних теорій. Водночас, це робилося з метою сприяння студентам у боротьбі проти цих учень. Так, Бастон (Baston) в семінарії Сен–Сюльпіс у Парижі був присутнім на багатьох семінарах, присвячених теоріям Ж.Леклерка (натураліста і філософа, директора Королівського саду), філософським ідеям Д.Дідро і Ж.–Ж.Руссо.

Таким чином, можна констатувати, що в зазначений період відбулися певні прогресивні зміни в організації університетського навчання, його змісті та в методиці викладання класичних фундаментальних дисциплін. Але чи достатньо відповідали ці нововведення в освіті соціально–економічним вимогам того часу, рівневі наукових досягнень і розвиткові ринку праці? Відповіді на ці запитання можуть бути результатом наступних історико–педагогічних пошуків.

Література

1. Allen D. et Ryan R. Le micro-enseignement. Une méthode rationnelle de formation des enseignants. – Paris: Dunod, 1972. – 158 p.
2. Antoine M.–E. et Waquet J. La médecine civile à l'époque napoléonienne et le legs du XVIII^e siècle // Revue de l'Institut Napoléon. – 1976. – n°132. – P. 67–90.
3. Bouglé C. L'école normale supérieure. D'où elle vient – où elle va. – Paris, 1924. – 146 p.
4. Bourdieu P. Homo Academicus. – Paris: Les Editions de Minuit, 1984. – 201 p.
5. Bourricaud G. Université à la dérive. – Paris: Stock, 1971. – 170 p.
6. Burney J. Toulouse et son université. – Toulouse: Presses Univ. du Mirail, Paris: Ed. du CNRS, 1988. – 123 p.
7. Charle C. La République des universitaires 1870–1940. – Paris: Seuil, 1994. – 335 p.
8. Chartier R., Compère M.–M., Julia D. L'éducation en France du XVI au XVIII siècle. – Paris: SEDES, 1976.
9. Grès–Gayer J.–M. Théologie et pouvoir en Sorbonne. La Faculté de théologie de Paris et la bulle Unigenitus, 1714–1721. – Paris: Klincksieck, 1991. – 127 p.
10. Guénée S. Bibliographie de l'histoire des universités françaises des origines à la Révolution. – Tomes I et II. – Paris: A. et J. Picard, 1978.
11. Julia D. Une réforme impossible. Le changement des cursus dans la France du XVIII siècle // Actes de la recherche en sciences sociales. – Paris, 1983. – P. 53–76.
12. Lelièvre C. Histoire des institutions scolaires (1789–1989). – Paris: Nathan, 1990. – 478 p.
13. Nique C., Lelièvre C. Histoire biographique de l'enseignement en France. – Paris: Retz, 1990. – 503 p.
14. Prost A. L'enseignement s'est-il démocratisé? – Paris: PUF, coll. «Sociologies», 1986. – 235 p.
15. Verger J. Histoire des universités en France. – Toulouse: Editions Privat, 1986. – 425p.

Максимова Т.

**УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ
МАТЕМАТИКИ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ В УМОВАХ
ВПРОВАДЖЕННЯМ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ**

Підготовка майбутнього фахівця технічного профілю здібного до творчого розв'язання виникаючих проблем у сучасних умовах розвитку виробництва стає одним з пріоритетних завдань вищої технічної освіти України. Поєднання традиційних складових навчального процесу на практичних заняттях з вищої математики з евристичними створює сприятливі умови для залучення студентів

у евристичну діяльність, в результаті здійснення якої у студентів відбувається формування професійно значущих евристичних умінь, які дозволяють творчо підходити до діла.

Ключові слова: евристичне навчання, евристична діяльність, евристичні уміння, практичні заняття з вищої математики (та їх різновиди), цілі навчання, зміст навчання, методи навчання, форми організації навчальної діяльності, засоби навчання.

Актуальність дослідження замовлена сучасною парадигмою вищої освіти, орієнтацією майбутнього фахівця на самоосвітню діяльність, необхідністю удосконалення навчального процесу на практичних заняттях з вищої математики у зв'язку з підвищенням вимог суспільства та потреб особистості.

Постановка задачі дослідження полягає у пошуку шляхів удосконалення навчального процесу на практичних заняттях з вищої математики, які б сприяли підвищенню рівня математичної підготовки майбутніх інженерів та формуванню у них якостей, які відповідають запитуванню сучасного суспільства.

Під час розв'язування поставленої проблеми набувають актуальності фундаментальні положення теорії та методики навчання математики (Т.В.Крилова, Г.І.Саранцев, О.І.Скафа, З.І.Слепкань, Н.А.Тарасенкова, Л.М.Фрідман та ін.) та положення психолого-педагогічної теорії евристичного навчання (О.І.Скафа, В.М.Соколов, А.В.Хуторської).

Практичні заняття з вищої математики покликані поглиблювати, розширювати, деталізувати знання, отримані на лекції, та сприяти виробленню навичок професійної діяльності.

Під час формування навичок професійної діяльності необхідно враховувати, що творчість є характерною рисою професійної діяльності інженера. За цих умов, одним з шляхів розвитку особистості майбутнього інженера стає залучення його на практичних заняттях з вищої математики до евристичної діяльності, в результаті здійснення якої у нього відбувається формування евристичних умінь.

Дозволяє розширити можливості традиційного навчання, зокрема створює на практичних заняттях з вищої математики сприятливі умови для творчості студентів, евристичне навчання. Метою евристичного навчання математики є надання можливості студентам створювати нові освітні продукти, а також сприяння новоутворенню особистісних якостей майбутніх фахівців.

У евристичному навчанні математики студент ставить власні цілі, відкриває знання, виробляє методологічну та навчальну продукцію, тобто він стає суб'єктом, конструктором своєї освіти. Відбувається перехід від навчання у форматі "teaching" до навчання у форматі

“learning”, що відповідає тенденціям розвитку європейської освіти. Самостійність у пізнанні, творчості, організації свого навчання, дає можливість студентам будувати індивідуальні траєкторії у освітніх областях, і значить, найбільш ефективно оволодівати професією.

Крім того, евристичний підхід до організації процесу навчання на практичних заняттях сприятиме подоланню об'єктивних труднощів, які виникають у майбутніх інженерів під час навчання вищої математики у зв'язку з тим, що: математика побудована за строгими законами логіки й тому вимагає не менш строгого логічного мислення; глибоке розуміння математичної теорії обумовлюється її практичним застосуванням; абстрактний характер математики ускладнює її використання.

Метою даної статті вважаємо з'ясування можливостей щодо удосконалення процесу навчання вищої математики на практичних заняттях, зокрема формування евристичних умінь майбутніх фахівців, у зв'язку з впровадженням евристичного навчання та визначення особливостей організації практичних занять в умовах евристичного навчання математики.

У основі методичної системи евристичного навчання математики, як зазначає О.І.Скафа [3, с.71], повинна бути сукупність п'яти взаємопов'язаних компонентів: цілей, змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання, але на відміну від традиційного навчання кожний з цих компонентів має бути наділений евристичними складовими. Це надає можливість залучити студентів до евристичної діяльності, під час здійснення якої, як показує досвід, студенти найбільш виявляють творчість, ініціативу і самостійність.

Оскільки творчість, ініціатива, самостійність та інші риси сучасного фахівця ґрунтуються на оволодінні ним евристичними уміньми, то виникає потреба у доповненні цілей вивчення конкретної теми з дисципліни вища математика необхідністю формування евристичних умінь. При цьому доцільно спиратися на встановлену нами у роботі [1] відповідність між професійними діями інженера та евристичними уміньми, які забезпечують виконання професійних дій.

Також необхідним є використання на різних етапах практичного заняття, для реалізації різних дидактичних цілей, систем евристично-орієнтованих задач з вищої математики, в процесі розв'язування яких потрібно підібрати комбінацію з декількох відомих алгоритмів або відкрити суттєво новий спосіб розв'язання, побудувати новий алгоритм. Доповнення змісту навчання вищої математики системами евристично-орієнтованих завдань дозволяє активізувати евристичну діяльність, під

час якої може відбуватися: актуалізація знань студентів; пошук розв'язання проблем, контроль знань та умінь студентів [2].

Наприклад, під час вивчення визначників та їх властивостей на етапі актуалізації знань доцільно запропонувати завдання такого характеру: перевірити, чи правильно встановили знак рівності між визначниками. Актуалізація у процесі роботи з такими завданнями відбувається варіантно, під новим кутом зору, з точки зору вже вивченого. Це пояснюється тим, що на відміну від завдань більшості підручників, спрямованих на використання тієї чи іншої властивості визначника під час його обчислення, дані завдання вимагають реалізації уміння діяти у зворотному напрямку – визначити властивість, якою вже скористались, – а також узагальнювати, порівнювати, конкретизувати.

Під час роботи з системами евристично–орієнтованих завдань можливим є застосування індивідуальних, групових і фронтальних форм організації навчальної діяльності студентів.

Активізації самостійної евристичної діяльності під час самостійної роботи на практичному занятті з вищої математики сприятиме надання студентам допомоги різної міри в залежності від рівня розвитку евристичних умінь. Викладач, який виступає у даному випадку консультантом, не повинен передчасно повідомляти “правильні уявлення”, оскільки студенти можуть виявити нездатність застосувати ці уявлення, працювати з ними у подальшому навчанні.

Групова та колективна форма організації стають актуальними, коли перед студентами стоїть задача генерування ідей щодо розв'язування виниклої проблеми.

Наприклад, на практичному занятті може бути організована робота студентів у групах під час виконання завдань:

– чи може для системи чотирьох рівнянь з трьома невідомими ранг матриці системи та ранг розширеної матриці системи дорівнювати чотирьом;

– чи може для системи чотирьох рівнянь з трьома невідомими ранг матриці системи дорівнювати двом, а ранг розширеної матриці системи дорівнювати трьом;

– чи може для системи трьох рівнянь з чотирма невідомими ранг матриці системи дорівнювати двом, а ранг розширеної матриці системи дорівнювати трьом та ін.

Сприяє формуванню у студентів уміння генерувати ідеї застосування евристичних методів навчання, зокрема методу гіпотез, методу мозкового штурму. Використання таких евристичних методів навчання як метод морфологічного ящика, метод синектики вимагає

від студентів реалізації умінь розвивати задачу, формулювати низку нових задач.

Наприклад, застосування методу морфологічного ящика під час роботи з лінійними диференціальними рівняннями із сталими коефіцієнтами сприяє складанню студентами комбінацій з параметрів рівнянь та на цій основі складанню значної кількості нових рівнянь.

Під час організації практичних занять, на нашу думку, корисними також є традиційні методи навчання, зокрема проблемний, частково–пошуковий та дослідницький. Причому використання останніх дозволяє залучити студентів до самостійної евристичної діяльності.

Розв'язання проблемних ситуацій відповідає специфіці евристичної діяльності, її спрямованості на подолання протиріч шляхом відкриття нових знань. Протиріччя завжди є мотивом, що збуджує питання. Тому, для того щоб у студентів сформувався творчий підхід до діла, розвивати їхні творчі здібності, викладач повинен показувати, як питання виникають, спонукати студентів задавати їх. Використання частково–пошукового методу знаходиться в основі формування у студентів умінь ставити питання, а також формулювати проміжні задачі.

Отримання власних освітніх продуктів під час евристичного семінару з вищої математики, забезпечить, крім використання активних методів навчання, створення викладачем умов для обговорення різних точок зору (у невеликих групах тощо), для сумісного пошуку істини, тобто за умов проведення заняття в формі діалогу, а не монологу.

Наприклад, при підготовці до семінару за темою “Застосування подвійних і потрійних інтегралів в процесі розв'язання практичних задач” студентам необхідно самостійно скласти задачі з реальними даними, на основі задач, розглянутих у літературі, життєвого досвіду, досвіду розв'язання задач під час вивчення визначеного інтегралу. Діалог між учасниками семінару є невід'ємною частиною демонстрації студентами задач, їх розв'язань, обговорення раціональності отриманих розв'язків, пропонування нестандартних підходів, оцінювання важливості складених задач, ситуацій для майбутньої професійної діяльності. Тобто діалогічність навчання у даному випадку сприяє формуванню умінь оцінювати розв'язання задачі, діяти раціонально, здійснювати рефлексивну діяльність.

Сприятливі умови для формування умінь самостійно переосмислювати матеріал з точки зору різних понять, теоретичних фактів, поставлених завдань, знаходити нові застосування інтерпретації відомих фактів у процесі роботи з навчальною та

спеціальною літературою створює формування досвіду творчої переробки навчального, наприклад лекційного, матеріалу під час практичного заняття. Останнє досягається під час використання викладачем систем евристично–орієнтованих завдань.

Традиційні засоби навчання вищої математики у сучасних умовах доцільно поєднувати з використанням інформаційно–комунікаційних технологій. При цьому перевагу потрібно надавати таким програмам, які надають студентам можливість на лабораторній роботі відкривати знання самостійно. Розроблені нами евристичні комп'ютерні програми поступово наближують студента до пошуку розв'язання та знаходження відповіді в процесі діалогу з програмою, коли акцентується увага на теоретичних фактах, деяких методах розв'язування задачі, пропонується “наведення” на пошук розв'язування та надається можливість самостійно знайти “свій шлях” до відкриття, розв'язання та перевірки результатів [2].

Також активізує роботу студентів та підвищує їх мотивацію здійснення ними на лабораторній роботі різних видів діяльності. Проведення лабораторної роботи може включати як комп'ютерну так і комунікативну форму роботи студентів.

Наприклад, після роботи з програмою „C&G” на лабораторній роботі за темою „Неперервність функції однієї змінної та побудова її графіка” студентів доцільно залучити до евристичного діалогу за допомогою питань [2].

1. Яка відмінність, схожість кроків у дослідженні (побудові графіка) функцій, з якими ви працювали?

2. З чим це пов'язано – чому деякі кроки співпадають, а деякі різняться?

3. Чи зберігається послідовність кроків дослідження (побудови графіка) запропонована програмою під час дослідження різних функцій? Які ці кроки?

4. Складіть правило–орієнтир дослідження функції на неперервність, побудови графіка, врахувавши попередні міркування.

Відповідь на запитання вимагає від студентів реалізації евристичних умінь порівнювати, узагальнювати, розв'язувати на картинці, поділяти на частини, формулювати проміжні задачі, формулювати рівносильні твердження.

Дозволяють досягти значних результатів у процесі застосування дослідницького методу педагогічні програмні засоби (Gran, DG), а також професійні математичні пакети. Причому вони можуть використовуватись студентами як протягом виконання всього дослідницького завдання так і на проміжних кроках.

Наявність рекомендацій до виконання лабораторних робіт, які містять систему питань, евристичних орієнтирів, спрямовує діяльність студентів на отримання власних освітніх продуктів.

Висновки. Організація практичних занять в умовах евристичного навчання:

- сприяє формулюванню студентами ідей та уявлень, їх висловлюванню у явному вигляді, висуванню студентами альтернативних пояснень, припущень, здогадок;

- сприяє створенню проблемних ситуацій, які породжують протиріччя з уявленнями студентів;

- забезпечує можливість досліджувати припущення (із застосуванням комп'ютера тощо) у вільній та ненапруженій обстановці шляхом обговорення в невеликих групах;

- дає можливість застосовувати нові уявлення до широкого кола явищ, ситуацій.

У зв'язку з цим, удосконалення процесу навчання вищої майбутніх інженерів на практичних заняттях відбувається завдяки залученню студентів до творчості, формуванню у них евристичних умінь.

Література

1. Максимова Т.С. Евристична складова формування майбутнього інженера / Т.С.Максимова // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Між нар. збірник наук. робіт. – Вип 20. – Донецьк: Фірма ТЕАН, 2003. – С. 93–104.
2. Максимова Т.С. Практичні заняття з вищої математики: сучасні технології навчання / Т.С. Максимова, О.І. Скафа. – Донецьк: Вид-во НОРД–ПРЕС, 2005. – 116 с.
3. Скафа О.І. Концепція формування прийомів евристичної діяльності учнів в процесі навчання математики / Е.И.Скафа // Дидактика математики: проблеми і дослідження. – Донецьк: ТЕАН, 2004.– Вип 22. – С. 69–75.

Прохорова О.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ПЕДАГОГІВ

У статті наведена авторська методика формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх інженерів–педагогів. Дана методика орієнтована і на розвиток студентів, і на результат їх навчання, також вона припускає переключення студенте з навчання на самонавчання та саморозвиток.

Ключові слова: індивідуальний стиль педагогічної діяльності, педагогіка, інженери–педагоги, методика формування, особистісно–орієнтоване навчання

Постановка проблеми. Проблема дослідження стилю діяльності не є принципово новою. Вона виникає тоді, коли суб'єктивні чинники здійснюють істотний вплив на результативність усієї діяльності. Особливого значення стиль діяльності набуває тоді, коли результат діяльності працівника має значення для оточуючих та впливає на них. Саме тому дослідження стилю педагогічної діяльності має велике значення та актуальність. Від рівня професійного розвитку, професійної компетентності та педагогічної майстерності майбутніх інженерів–педагогів залежить якість вирішення складних педагогічних завдань. Кожен педагог має індивідуальний життєвий досвід, суб'єктивну мотиваційну сферу та інтелектуальний рівень, унікальні особливості нервової системи і характеру, тільки йому притаманну систему загальних і спеціальних (педагогічних) здібностей, які або сприяють якісному засвоєнню інженерно–педагогічної професії, або істотно утруднюють його. Але в кожному з нас укладені великі компенсаторні можливості. Якщо професійне завдання не може бути вирішене за допомогою певних функціональних можливостей, то воно дуже часто вирішується шляхом актуалізації інших. Таким чином, завдання може бути вирішено за допомогою інших механізмів. Найбільш яскраво компенсаторні можливості проявляються у індивідуальному стилі діяльності, який розуміємо як інтегральний феномен взаємодії вимог діяльності та індивідуальності людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій у психолого–педагогічній літературі показав, що проблеми формування та розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності ще не достатньо досліджені у теоретичному аспекті, тому не знайшли свого відображення у системі функціонування інженерно–педагогічної освіти. У практиці підготовки майбутніх інженерів–педагогів не має розробленої методики формування та розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності у студентів. Саме це зумовило вибір теми наукового дослідження «Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх інженерів–педагогів».

Ціль статті: привести розроблену авторську методику формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх інженерів–педагогів, яка інтегрує на практиці психологічну та педагогічну підготовку майбутніх інженерів–педагогів. У цій

методиці студент виступає співучасником та суб'єктом психолого–педагогічних дій з власного саморозвитку.

Процес розробки будь–якого об'єкта (матеріального або духовного) проходить певні етапи або стадії. Тому процес розробки методики формування ІСПД також повинен пройти певні **етапи**, які, у нашому випадку, доцільно назвати *діагностичним, формуючим і корегуючим*. Для кожного етапу необхідно визначити цілі, завдання й теоретичну основу його реалізації.

Сукупність компонентів і логічно взаємозалежних дій педагога й студента утворюють зміст формування ІСПД в кожному періоді. Для зручності подання компонентів кожного етапу, спільних дій педагога й студентів у процесі реалізації методики формування ІСПД майбутніх інженерів–педагогів позначимо самі етапи відповідно буквами *Д, Ф, К* (відповідно до перших літер слів «*діагностичний*»; «*формуючий*»; «*корегуючий*»). Компоненти кожного етапу реалізації методики позначимо як *Д1, Д2, ... Дn; Ф1, Ф2, ... Фn; К1, К2, ... Кn* відповідно. Тоді дії педагога, наприклад, на діагностичному етапі та відповідному компоненті розробки методики формування ІСПД позначимо як *Д1_{П1}, Д1_{П2}, ..., Дn_{Пm}* і т.д.; а дії студентів – *Д1_{С1}, Д1_{С2}, ..., Дn_{Сm}* і т.д.; (від перших літер слів «*педагог*» та «*студент*»).

Методику формування ІСПД майбутніх інженерів–педагогів доцільно представити в систематизованому вигляді не тільки по етапах і компонентах кожного етапу розробки й реалізації даної методики, але й виділити в кожному компоненті взаємозалежні дії педагога й студента із визначенням засобів діяльності. Також доцільно визначити можливий продукт спільної діяльності викладача й студента після реалізації кожного компонента й показати способи діагностики досягнення цілей кожного етапу.

Діагностичний етап (етап Д).

Мета етапу (М_Д) – виявлення рівня розвитку індивідуальних особливостей та типологічних властивостей студентів, необхідних для формування ІСПД та їх уявлень про індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

На цьому етапі розробки методики формування ІСПД в процесі педагогічної підготовки майбутніх інженерів–педагогів вирішуються такі **завдання (З_П)**:

- визначається рівень уявлень студентів інженерно–педагогічного ВНЗ про ІСПД та його компоненти;
- оцінюється ступінь розвитку рефлексії студентів;
- виявляється наявність професійно важливих якостей (ПВЯ) студентів;

- виявляється наявність психолого–педагогічних умінь у студентів;
- виявляються індивідуальні психологічні особливості студентів та їх типологічні біопсихічні властивості.

Компонент Д1. *Визначення рівня уявлень студентів інженерно–педагогічного ВНЗ про ІСПД та його компоненти.*

Визначення вищезгаданого рівня здійснюється у два прийоми. Спочатку методом анкетування визначається що студенти знають про індивідуальний стиль педагогічної діяльності та його складові. З цією метою використовується анкета з відкритими запитаннями: 1. «Що Ви розумієте під індивідуальним стилем педагогічної діяльності?»; 2. «Які складові ІСПД Ви можете назвати?»; 3. «Що, на Ваш погляд, впливає на формування ІСПД?». Далі шляхом контент–аналізу визначається оцінка по кожному запитанню.

Контент–аналіз (від англ. *content analysis* – аналіз змісту) – один з міждисциплінарних методів дослідження, застосовуваний у соціальних науках. Н.В. Кузьміна відзначає, що «як метод наукового аналізу тексту, він застосовується в гуманітарних науках з метою поглибленого розуміння змісту тексту, соціальної позиції автора, його ціннісних орієнтацій, ідейно–політичної спрямованості як комунікатора (виробника тексту, повідомлення), так і сприйняття його реципієнтом. Контент–аналіз як спеціальний якісно–кількісний аналіз змісту текстів припускає послідовну систематичну й надійну фіксацію одиниць досліджуваного змісту й квантифікацію одержуваних даних» [1, с.104].

Так, наприклад, наше визначення ІСПД ,було трансформоване у такий спосіб.

Складносурядне речення: «Індивідуальний стиль педагогічної діяльності (ІСПД) – це стійка, особистісно забарвлена система відносно однорідних способів виконання педагогом операцій, прийомів і дій з метою навчання й виховання учнів на підставі існуючих у нього знань, умінь й навичок, яка забезпечує ефективність професійно–педагогічної діяльності при оптимальних особистісних витратах педагога».

Прості речення, що утворюють визначення ІСПД:

1. ІСПД – система способів виконання педагогом операцій, прийомів і дій.
2. Способи виконання педагогом дій відносно однорідні.
3. Мета виконання педагогом операцій, прийомів і дій – навчання й виховання учнів.
4. Ця система стійка і особисто забарвлена.

5. Система існує на підставі наявності у педагога знань, умінь й навичок.

6. Система забезпечує ефективність професійно–педагогічної діяльності педагога.

7. Система робить оптимальними особистісні витрати педагога.

У відповідях студентів на запитання анкети підраховувались і зараховувались судження, які за змістом співпадали з наведеними вище трансформованими складовими визначення ІСПД. За кожне співпадіння нараховувався один бал. Загальна кількість балів по першому запитанню, відповідно, – 7 балів. За друге запитання, структура правильної відповіді на яке наведена раніше, – 10 балів. У якості правильної відповіді на третє запитання виступала розроблена модель з такими складовими: 1) професійні знання, уміння й навички педагога; 2) загальні та спеціальні педагогічні здібності; 3) індивідуальні психологічні особливості особистості педагога; 4) типологічні біопсихічні властивості педагога. Таким чином, за третє запитання – 4 бали.

У результаті після анкетування для кожного студента було отримано суму балів по кожному запитанню, а також їхню загальну суму, яка, як показано вище, дорівнює 21 балу. Таким чином було отримано шкалу від 0 до 21 бала, яку було розбито на три інтервали: 0–8 балів – *низький рівень*; 9–16 балів – *середній рівень*; 17–21 – *високий рівень уявлень про ІСПД*.

Компонент Д2. *Оцінка ступеню розвитку рефлексії студентів.*

Крок 1. Спочатку методом анкетування визначається як студенти оцінюють себе в інженерно–педагогічній діяльності. З цією метою використовується анкета з відкритими запитаннями: «Які якості Вашої особистості будуть сприяти опануванню професії інженера–педагога?», «Які якості Вашої особистості будуть утруднювати цей процес?», «Як і за рахунок чого Ви будете компенсувати прояв у себе небажаних якостей і властивостей особистості?». Далі шляхом контент–аналізу визначається оцінка по кожному запитанню про йшлося вище.

Крок 2. Кожний студент експериментальної групи складає «Програму індивідуального саморозвитку особистості студента», створення якої є змістом семінарсько–практичного заняття №13 в курсі «Професійна педагогіка» та *індивідуального творчого завдання №1* (ІТЗ №1).

Крок 3. Кожним студентом з використанням контент–аналізу оцінюється «Програма індивідуального саморозвитку особистості студента» з виділенням таких її компонентів, над якими йому

потрібно працювати протягом терміну, що залишився до кінця навчання в інженерно–педагогічному закладі освіти.

Компонент Д3. *Виявлення у студентів наявності професійно важливих якостей (ПВЯ) та професійно шкідливих якостей (ПШЯ).*

Виявлення вищезгаданих якостей у студентів інженерно–педагогічного ВНЗ має здійснюватись шляхом тестування. Для виявлення певної якості використовується своя тестова методика. Перелік ПВЯ та ПШЯ з зазначенням методики для визначення кожної з них наведено нижче.

Професійно *важливі* якості: готовність до саморозвитку, доброзичливість, об'єктивність, оптимістичність, емпатія, організованість, толерантність. Професійно *шкідливі* якості: ригідність, агресивність, авторитарність.[2, с. 190–202].

Після виявлення професійно важливих та шкідливих якостей кожний студент експериментальної групи заносить їх як вихідні дані в «Програму індивідуального саморозвитку особистості студента».

Компонент Д4. *Виявлення наявності психолого–педагогічних умінь у студентів.*

До психолого–педагогічних умінь студентів, що виявляються, ми віднесли такі уміння:

1) визначати рівень підготовки аудиторії учнів з метою вибору адекватного стилю керівництва їх навчальною діяльністю та стилю спілкування;

2) впевнено і спокійно триматися перед аудиторією учнів;

3) ставити реальні завдання навчального заняття відповідно до його мети;

4) управляти власним емоційним станом;

5) засобом експресії оказувати вплив на учнів;

6) творчо реагувати у різних педагогічних ситуаціях;

7) адекватно визначати педагогічні цілі в залежності від змісту навчального матеріалу;

8) адекватно оцінювати психологічні особливості та педагогічні можливості власної особистості;

9) аналізувати особливості власної особистості з метою вибору стратегії та стиля поведінки (спілкування, управління, викладання).

Їхнє визначення здійснюється шляхом самооцінки та експертної оцінки, де у якості експертів виступають студенти–одногрупники та викладач профпедагогіки, який веде семінарсько–практичні заняття. Об'єктом оцінювання є мікро фрагмент викладання обраного за власним бажанням питання з програми загальноосвітньої школи або навчального предмету, що вивчається (вивчався) під час здобуття

інженерно–педагогічної освіти. Засобом оцінювання є спеціально розроблена анкета.

Компонент Д5. *Виявлення індивідуальних психологічних особливостей студентів та їх типологічних біопсихічних властивостей.*

На цьому кроці визначалися: тип нервової системи (теппінг–тест), тип темпераменту, екстра–інтраверсія, емоційна стійкість, невротизм (тест Айзенка); тип акцентуації (тест Л. Шмішека).

Здобуті в результаті тестування дані заносяться студентами до «Програми індивідуального саморозвитку особистості студента» і є продовженням самопізнання.

Формуючий етап (етап Ф).

Компонент Ф1. *Цілеспрямоване формування поняття про ІСПД, його структуру та засоби формування під час навчання у ВНЗ.*

У ході реалізації цього компонента методики викладач повинен чітко, коротко й діагностично сформулювати цілі та завдання, що сприяють формуванню ІСПД. При цьому викладач курсу «Професійна педагогіка» повинен показати інтеграційний характер даної дисципліни, розкрити сучасні завдання з підготовки професійно мобільного конкурентоспроможного спеціаліста, спираючись на індивідуальний досвід студентів та мотивуючи необхідність формування ІСПД в процесі здобуття інженерно–педагогічної освіти. При цьому студенти повинні сприйняти й усвідомити цілі й завдання формування ІСПД вже на початковому етапі педагогічної підготовки.

Вирішуються ці завдання на лекції «Індивідуальний стиль педагогічної діяльності» та семінарсько–практичних заняття в курсі «Професійна педагогіка». Також здійснюється аналіз професіограми інженера–педагога з метою виявлення необхідних, бажаних та небажаних якостей та властивостей його особистості, оцінюється їхній вплив на ІСПД інженера–педагога.

Компонент Ф2. *Формування бачення себе в ролі інженера–педагога.*

На підставі реалізації попереднього компонента кожним студентом експериментальної групи відповідно до заданої схеми складається «Програма індивідуального професійного саморозвитку особистості майбутнього інженера–педагога» на період навчання у ВНЗ (4–5 курси). Після складання програми здійснюється її контент–аналіз, в результаті якого визначаються збіги між нею та професіограмою інженера–педагога. Усі розбіжності фіксуються для подальшої роботи студента над ними.

Компонент Ф3. *Розвиток ПВЯ та психолого–педагогічних умінь студентів, необхідних для формування ІСПД.*

Цей компонент реалізується через зміст семінарсько–практичних занять з «Професійної педагогіки» в 7–му семестрі навчання в розділі «Комунікативні процеси в інженерно–педагогічній діяльності» на семінарсько–практичних заняттях (СПЗ №13–18), що детально описано у методичних розробках цих занять. Засобами реалізації компоненту є вправи, тренінги, самооцінка, експертна оцінка.

Компонент Ф4. *Формування в процесі педпрактики уявлення про реальні ІСПД та їхні складові.*

Основними методами реалізації компоненту Ф4 є: педагогічне спостереження, анкетування, експертна оцінка. Засобом при анкетуванні є «Анкета для виявлення ІСПД педагогів професійних закладів освіти». Реалізується цей компонент під час проходження 1–ї педагогічної практики. Проаналізовані результати анкетування заносяться у щоденник педагогічної практики.

Компонент Ф5. *Формування уявлень про власний ІСПД та рівень розвитку його складових.*

По аналогії з попереднім компонентом формування уявлень про власний ІСПД здійснюється під час проходження 1–ї педагогічної практики шляхом анкетування, тільки засобами є «Анкета для виявлення ІСПД студента–практиканта» та «Анкета для самооцінки ІСПД студента–практиканта». Тільки до засобів додаються самооцінка й аналіз уроку, проведеного під час педпрактики.

Корегуючий етап (етап К).

Компонент К1. *Розробка та проведення індивідуальних та групових корекційних вправ для розвитку недостатньо розвинених компонентів ІСПД студентів.*

У якості методів на цьому кроці виступають тренінги на розвиток компонентів ІСПД та аналіз разом з викладачем та самоаналіз змін у компонентах власного ІСПД. Засобами на цьому етапі є: тренінгові завдання для розвитку кожного з компонентів ІСПД, схеми аналізу та самоаналізу. Уся робота на цьому етапі здійснюється в експериментальних групах на факультативних заняттях протягом 8–го та початку 9–го семестру (до виходу у жовтні на 2–гу педагогічну практику).

Компонент К2. *Оцінка власного ІСПД на 2–й педагогічній практиці та порівняння його рівня з даними 1–ї педпрактики.*

Основні методи цього компоненту: педагогічне спостереження; анкетування; експертна оцінка; самооцінка; аналіз проведеного під час педпрактики уроку. Основні засоби – як у компоненті Ф5: додаток

Б та додаток В. Одержані дані порівнюються з аналогічними даними, одержаними під час 1-ї педагогічної практики, на підставі чого робляться висновки у зрушеннях власного ІСПД.

Компонент К3. *Складання індивідуальних корегуючих програм на час, що залишився для навчання у ВНЗ.*

На цьому кроці методики здійснюється корекція програми індивідуального професійного саморозвитку особистості майбутнього інженера–педагога на період навчання у ВНЗ та рекомендація тренінгів коучингу. Згідно з визначенням, наведеним у [2, с. 182] «*коучинг* – це індивідуальне тренування людини для досягнення значимих для неї цілей, підвищення ефективності планування, мобілізації внутрішнього потенціалу, розвитку необхідних здатностей та навичок, опанування передових стратегій одержання результатів». Ця методика призначена для розширення можливостей людей, які усвідомлюють потребу у змінах та ставлять перед собою завдання професійного та особистісного росту. Серед завдань, що вирішуються коучингом, стоять: формування навичок поведінки у критичних ситуаціях; уміння збагачувати діяльність новими способами виконання; розвиток професійної гнучкості й мобільності; одержання насолоди від самої діяльності, а не тільки від її результатів тощо. Головна особливість коучингу – допомога людині у пошуку власного рішення, а не рішення проблеми за нього. Таким чином, коучинг дозволяє людині розкрити свої потенційні можливості для вирішення життєвих і професійних проблем.

Висновки. На підставі викладеного вище можна констатувати таке:

1. Розроблена методика спирається на психологічні закономірності розвитку особистості та її діяльності, а також, окрім педагогічного, на добре опрацьований психологічний інструментарій: тести, тренінги, коучинг тощо. Таким чином зроблена спроба інтегрувати на практиці, а не на словах психологічну та педагогічну підготовку майбутніх інженерів–педагогів, що дозволить студентам ці знання різних наук сприймати цілісно, інтегрально.

2. У методиці задіяні компенсаторні механізми професійного розвитку людини, що дозволяє забезпечити професійне зростання. Найголовнішим при цьому є те, що у студента під час здобуття інженерно–педагогічної освіти формується найголовніше – здатність до саморозвитку та самовдосконалення. Це цілком відповідає думці відомого фахівця у галузі педагогічної психології Н.В. Кузьміної, яка вважає, що «головна «таємниця» педагогічного мистецтва в тім і є, що педагог володіє технологіями навчання учнів самопізнанню, саморозвитку, самоствердженню на шляху оволодіння вершинами

професіоналізму у своїй майбутній професійній діяльності, вершинами сучасної гуманістичної культури» [3, с.112].

3. Студент у цій методиці є, безумовно, співучасником та суб'єктом психолого–педагогічних дій з власного саморозвитку. Це дозволяє стверджувати, що методика є особистісно орієнтованою та гуманістично спрямованою. Згідно з положеннями, наведеними у першому розділі роботи, розроблена методика орієнтована і на розвиток студентів, і на результат їх навчання. Така комбінація, на наш погляд, є найбільш оптимальною при підготовці інженерів–педагогів.

4. Кінцівка методики – коучинг – є, фактично, переключенням студента з навчання на самонавчання та саморозвиток, що, можливо, протягом наступного життя й професійної діяльності забезпечить більші можливості і професійної адаптації, і професійної мобільності, і професійного (кар'єрного) росту.

Література

1. Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособ. // Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.
2. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с. – («*Gaudeamus*»).
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

Яворська С., Позднякова І.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС ПОВТОРЕННЯ МАТЕРІАЛУ

Як відомо, вчитель – вічний шукач. Усе життя він перебуває у творчому неспокої. Час вносить корективи в роботу школи, і сьогодні педагог не може навчати так, як п'ять чи десять років тому, оскільки постійно тривають пошуки засобів для забезпечення високої успішності, глибоких та міцних знань учнів, активізації навчального процесу, вдосконалення методів навчання.

Підкреслимо, що активізація – це розвиток уваги, інтересу, це виконання поставлених учителем проблемних завдань, це і глибока тиша класу, і незгасаючі вогники в очах учнів. Як досягти такого на заняттях ?

Ніхто не заперечуватиме, що урок – це педагогічний витвір, автором та режисером–постановником якого є вчитель, і кожен такий твір майстра характерний певним методичним почерком.

Оскільки уроки за метою і структурою бувають різні, як провести їх так, щоб учні активно працювали, як найкраще формувати в них уміння і прагнення самостійно здобувати знання?

Розвиток пізнавальних інтересів на уроках української мови – це один із засобів, які викликають в учнів бажання вчитися, серйозно ставитися до процесу оволодіння знаннями. Пізнавальні інтереси у школярів розвиваються насамперед у навчальній діяльності на уроці. Чим глибшого змісту набуває цей процес, тим напруженіше працює думка учня, а воля цілеспрямовано скерована на подолання труднощів.

Не торкаючись питань розвитку пізнавальних інтересів учнів у процесі засвоєння нових знань, ми в даній статті ставимо завдання з'ясувати: а) як під час повторення матеріалу сформувати та зміцнити в учнів прагнення до знань, пробудити бажання вчитися; б) які форми і засоби активізації пізнавальної діяльності школярів використовують у сучасній школі під час повторення вивченого матеріалу з української мови.

Із давніх–давен відоме прислів'я: “Повторення – мати навчання”. Залежно від дидактичної мети та місця повторення на уроці, у шкільній практиці застосовують чотири його види: попереднє (на

початку навчального року для репродукції набутих раніше знань), побіжне (актуалізація опорних знань учнів із теми для кращого засвоєння нового матеріалу), тематичне (після вивчення теми чи розділу програми) і підсумкове (наприкінці семестру або навчального року з метою систематизувати й узагальнити знання учнів).

Процес повторення полягає насамперед у відтворенні знань для їх закріплення. Його не можна зводити лише до систематизації й узагальнення. Систематизація сприяє засвоєнню комплексу знань із одного чи кількох розділів, приводить знання в певну систему. Узагальнення – це виділення істотного, найважливішого у вивченому матеріалі. Систематизація і узагальнення неможливі без повторення, оскільки для визначення загального серед ряду понять треба його насамперед повторити, пригадати, порівняти, зіставити. Тому тематичне і підсумкове повторення доцільно віднести до уроків узагальнення.

Розрізняють повторення концентроване і розподілене в часі. Другий вид значно ефективніший, повторене запам'ятовується надовго. Важливо повторювати матеріал тоді, коли учні його ще не забули. Це, зокрема, зазначав К. Ушинський: “Повторення з метою пригадати забуте показує вже на недолік у навчанні... Погану школу, як і поганий будинок, раз у раз лагодять, поправляють, і вона ніколи не буває справною; а добра школа, невпинно повторюючи засвоєне, ніколи не потребує лагодження. Самі діти дуже не люблять повторення того, що вони вивчали й забули, і дуже люблять розповідати те, що пам'ятають. Тож скористайтеся з цієї вказівки дитячої природи та проводьте невпинно повторення, яке запобігає забуванню, щоб не мати ніякої потреби повторювати забуте” [2: 260 – 261].

Повторюваний матеріал необхідно органічно пов'язувати з темою уроку. Цим досягають міцнішого запам'ятовування пройденого і кращого засвоєння нового, між новим і вивченим раніше встановлюються логічні зв'язки, що сприяє свідомому, а не механічному запам'ятовуванню [3]. “Повторюючи безперестанно старе і при кожному повторенні додаючи трохи нового, дитина міцно засвоює величезну кількість фактів, якої б їй ніколи не здолати, якби вона засвоїла один факт по одному, не будуючи нового на міцному фундаменті старого” [2: 157].

Роботу над повторенням учні сприймають переважно як нецікаву частину уроку, однак, якщо вона спонукає до мислення, це зацікавлює.

Проведене в класах анкетування показало: цікавою для 70% учнів є лише та частина уроку, на якій учитель повідомляє нові знання. Етап перевірки виконання домашнього завдання і повторення пройденого

“нудний”, оскільки “відповіді часто бувають мляві й плутані”, “під час повторення розповідають те, що написано в підручнику, тому нецікаво слухати одне й те саме кілька разів”, “під час повторення подобаються доповнення, які беруть не з підручника, а з інших книжок”. “Завжди цікавою є відповідь однокласника, який розповідає щось нове, чого немає в підручнику”, “відповіді учнів мене цікавлять менше, тому що вони – повторення розказаного вчителем і того, що я сам учив удома”, “корисно і приємно слухати учня, якщо він використовує для відповіді додатковий матеріал”, “інколи під час повторення я займаюся чимось іншим, що не пов’язане з уроком, бо нудно”. Отже, етап повторення, не будучи цікавим, сприймається учнями з цілковитою байдужістю, крім того, знеохочує, гасить пізнавальні інтереси, породжує безвідповідальність, призводить до формалізму в знаннях, тобто негативно позначається на якості навчання.

Учителі, які дбають лише про формальне виконання програми, нагадують, за висловом К. Ушинського, “п’яного візника з погано ув’язаною на возі поклажею, який тільки жене вперед, не оглядаючись назад, і привозить додому порожнього воза, хвастаючись тим, що він багато проїхав” [2: 238].

Спостереження й аналіз уроків учителів дає змогу зробити висновок, що інтерес до повторення, безперечно, зростає і в тих випадках, коли учень реально переконується у своєму просуванні вперед, у набутті знань або в їх удосконаленні.

Чимало важить зміст бесіди, в якій учитель має розкрити перед учнями значущість і важливість набутих знань, показати поступальність їх пізнання.

Постановка запитань у причинно–наслідковому зв’язку (чому?) потребує від учнів доказів, обґрунтування викладених положень, сприяє свідомому застосуванню знань. Доповнення вчителя, спрямовані на поглиблення уже відомого матеріалу, підносять знання учнів на новий ступінь, що вони й самі добре усвідомлюють.

Зауважимо: запитання вчителя мають не дублювати план викладу матеріалу в підручнику, а спрямовувати учнів на перегрупування засвоєних ними знань, чим досягається висока активність мислительних операцій.

Учителька Слов’янського художнього ліцею О. Шведко вважає, що для ефективного повторення матеріалу важливе значення має вдалий добір форм, методів і прийомів навчання. З метою активізації пізнавальної діяльності учнів вона застосовує евристичну бесіду, що створює ситуацію пошуку, програмоване навчання, перфокарти, складання алгоритмів, тестування, нетрадиційні прийоми і форми

навчання (урок–подорож, складання казок, розв’язування кросвордів тощо).

Учителі Донецького регіону постійно і послідовно працюють над розвитком аналітичного мислення учнів. Активна участь усіх учнів класу в коментуванні та доповненні відповідей, прагнення глибше й повніше висвітлити поставлене питання – все це яскравий показник наявності в них пізнавального інтересу до повторюваного матеріалу.

За допомогою чого підтримують в учнів інтерес до знань у ході повторення?

Насамперед тим, що школярів учать повноцінно оперувати отриманими знаннями, зростання учнів у цьому можна простежити від уроку до уроку. Продумана і струнка система роботи, спрямована на прищеплення уміння грамотно, зі знанням та розумінням аналізувати мовні явища, факти й закони, безперечно, заохочує вчитися.

Вимоги вчителів учні добре знають; це підтверджує їхній аналіз відповідей однокласників, під час якого звертають увагу на повноту і послідовність викладу, необхідність наведення прикладів, культуру мовлення, правильність стилю і вимови, а найважливіше – на вміння розкрити питання по суті, стисло вказати головне й нове в ньому, висловити це у вигляді тез та довести правильність.

Мотивуючи навчальну діяльність учнів, з’ясовуючи, де, коли і для чого будуть потрібні знання теми, що повторюється, педагоги стимулюють піднесення інтересу до вивчення мови, а розширення відомостей із пройденого навчального матеріалу набуває особливого значення, оскільки зрозуміти та глибоко осмислити нове можна, лише знаючи раніше вивчене.

У роботі вчителів повчальне й те, що вони навіть невдалі відповіді учнів одразу не переривають, оскільки це може негативно вплинути на активність класу, загальмувати пізнавальний інтерес і захоплення роботою. Не залишається невиправленою жодна неправильна чи неточна відповідь, однак зауваження висловлюють дуже тактовно, і тому вони не бентежать учнів, які помиляються, у них не згасає бажання вчитися і продовжувати брати участь у загальній творчій роботі.

Цілком слушно більшість педагогів вважає, що матеріал для повторення необхідно ретельно добирати, планувати на семестр із вересня з визначенням дидактичної мети – виробляти вміння правильно писати слова, вдосконалювати навички самостійної роботи, саморедагування, аналізу і порівняння мовних явищ тощо.

На першому уроці учнів ознайомлюють із темами, які будуть вивчати і повторювати, рекомендують придбати необхідну літературу;

глибоко продумують послідовність добору матеріалу, систему тренувальних вправ, види завдань, які учні мають виконати протягом певного часу, намагаються уникати штампів, одноманітності, примітивності. На кожному уроці від школярів вимагають старанного виконання завдань, свідомого засвоєння знань.

Повторення вивченого вчителі організують на уроках усіх типів і, залежно від теми, на різних етапах; форми та види роботи добирають цікаві, інакше інтересу до навчання не буде.

Так, у 10-му класі, на уроці формування вмінь і навичок (тема – “Система частин мови, спільне і відмінне в них”), учні колективно повторювали відомості про частини мови за допомогою таблиць, далі отримали диференційоване завдання.

1. Скласти опорну таблицю “Спільне та відмінне в самостійних частинах мови” – учням із сильнішими знаннями.

2. Скласти тези про службові частини мови – для учнів, які мають слабші знання.

Під час добору матеріалу для повторення цілком виправдано беруться до уваги помилки, допущені в письмових роботах учнів, і відповідно диференціюються завдання:

– подані іменники (документ, папір, звіт, лист) поставити в Р. в. однини;

– утворити словосполучення, додавши до поданих дієслів іменники в потрібній відмінковій формі: набрати (чого?)..., навчитися (чого?)...;

– утворити словосполучення, поставивши замість крапок потрібні іменники: написати (на чому?)..., написати (чим?)... .

Як відомо, складною для учнів є тема “Числівник”, тому під час повторення цієї частини мови вчителі більше уваги приділяють відмінюванню і правопису. Школярам пропонують завдання:

– використовуючи знання з історії, написати твір на тему: “Події в Україні з 1991 до 2005 року”;

– написати дати народження членів сім’ї, друзів і скласти розповідні речення, вживаючи подані словосполучення (850 депутатами, 648 машин, 389 відвідувачам).

За необхідності діти можуть користуватися довідниками.

Сприяють самостійній роботі, піднесенню грамотності учнів, учать учитися додаткові завдання на повторення, відповіді на які учні звіряють із уміщеними на стенді “Самостійна робота учнів” під рубрикою “Перевір свої знання”; фонетичний аналіз, самоаналіз і самооцінка знань (критерії оцінювання вивішують на дошці).

На уроках систематизації та узагальнення знань, а також розвитку зв'язного мовлення види роботи урізноманітнюються: відредагувати та перебудувати речення (опустити, ввести, доповнити, утворити складне, перебудувати на синонімічне просте, ввести відокремлені члени речення та ін.), використовують тести, що, як відомо, передбачають і стимулюють ґрунтовну підготовку учнів до уроку.

Повторення теоретичного матеріалу організують під час роботи з розвитку зв'язного мовлення. Так, під час складання діалогів учні повторюють відомості про повні та неповні речення, одно- і двоскладні, слова-речення й вигуки. Спочатку діти тренуються на готових текстах, пояснюють функцію вигуків, стверджувальних слів, а далі парами складають діалоги на 8–10 реплік, уживаючи записані на дошці стверджувальні слова: еге, також, так, гаразд, авжеж, ні та різні вигуки.

Ефективною є вправа з використанням таблиці з умовними позначками (цифрами), що дає змогу за короткий час повторити і перевірити усвідомлення відомостей про двоскладні і односкладні речення (цифри першого рядка відповідають номерам речення, другого – номерам зазначених видів).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	5	4	6	6	4	1	3	2	5

1. Пахло теплою землею.
 2. Пушкін і Шевченко. Пушкін і Україна.
 3. Треба вміти змагатися самому, без підтримки.
 4. Ми – українці.
 5. Хай земля рясніє прапорами свободи!
 6. Надворі місячно, тихо.
 7. В години радості і смерті, в труді, в печалі та в бою люблю Вітчизну зоряну свою.
 8. Не берися не за своє діло.
 9. За одного вченого дають десять невчених.
 10. І вітер ласкавий, і довгі трави, і в квіти обрамлений день...
- Відповіді. 1. Означено-особові. 2. Неозначено-особові. 3. Узагальнено-особові. 4. Безособове. 5. Називне. 6. Двоскладне.

Чимало уваги на уроках мови приділяють різним видам розбору, що дає змогу повторити основні відомості з фонетики, будови слова, морфології, різні види речень – простих і складних. Наведемо зразки завдань під час виконання комплексної різнорівневої роботи з використанням індивідуальних карток, що охоплювали матеріал, які діти мали повторити.

1. Написати не разом або окремо.

Не/скошена трава, не/полита досі розсада, не/бачена краса, не/бачена ніким фортеця, не/замкнені матір'ю двері, нічим не/підтверджений факт, ні до кого не/спрямоване слово, не/скінчена розмова. Розмова була не/закінчена, не замкнені двері, не/підтверджений факт.

2. Утворити вищий та найвищий ступені порівняння прислівників.

Високо, швидко, багато, гарно, погано, мало, низько, дорого.

3. Написати слова разом, окремо або через дефіс.

на/в/коло, по/над, в/наслідок, по/за, про/між, по/при, по/під, з/під, за/для, в/продовж, в/супереч, що/до, із/за, з/поміж, з/понад, з/по/за.

4. Виписати сполучники у дві колонки: в першу – сполучники сурядності, у другу – підрядності.

Однак, і, а, якщо, через те що, проте, ніби, немов, щоб, бо, й, коли, зате, та, для того щоб, тому що, наче, дарма що, або ... або, у зв'язку з тим що, не то.. не то, якби, коли б, хоч, незважаючи на те що.

5. Вставити пропущені частки не або ні.

а) Мене ... про що ... питали, і я ..чого .. хотів (І. Франко).

б) ... вітер ... ворухнеться, ... пташка ... защебече (М. Коцюбинський).

в) Ще треті півні ... співали, ..хто ..де ... гомонів (Т. Шевченко).

г) ..що: ... рани, ... контузії, ... оточення, ... хвороба – ...що, окрім всевладної смерті, ... перетне шляху солдатові, ... перешкодить виконати свій обов'язок до кінця (Ю. Збанацький).

6. Зробити синтаксичний розбір словосполучень і визначити вид підрядного зв'язку.

Сильний страх, вид спорту, намалювати коло, поїхати з друзями, хороший лікар, любити друга, говорити впевнено, високе небо, удвічі більше, безмежні землі, блискуча думка, далеко позаду.

7. Зробити повний синтаксичний розбір речення.

Володимир побачив його малі сині очі, і хоч дивилися вони насторожено, йому стало погідно від тих очей, бо цей колір невідступно супроводжував його сьогодні (В. Шевчук).

8. Зробити морфологічний розбір прислівників та сполучників речення із завдання № 7.

Після перевірки робіт учителі переважно аналізують, яку тему учні засвоїли, а яку необхідно ще раз повторити.

Таємниця успіхів багатьох учителів полягає в їх систематичній роботі над піднесенням свого методичного і наукового рівнів, у глибокому знанні предмета, вдумливому індивідуальному підході до кожного учня, у прищепленні любові, пошани до української мови, бо

без цього годі сподіватися від школярів старанності, дбайливості під час вивчення законів розвитку мови, граматичних правил.

Учителька СШ № 120 м. Донецька О. Харламова виняткову увагу приділяє проявам дитячої активності, яку, вважає, треба не тільки розвивати, а й підтримувати, бо лише так можна стимулювати пізнавальний інтерес. Забезпечуючи принцип активності в навчанні, вона створила свою систему повторення, що поєднує раніше вивчене зі засвоєнням нових знань у випереджаючому, пробно–порційному використанні матеріалу. Ця робота складається з кількох етапів. На першому етапі – попередня підготовка учнів до сприймання теми уроку шляхом повторення; на другому – введення першої порції відомостей і понять, які будуть вивчатися, потім – робота з активізації мислительної діяльності та навчальних дій. Наприклад, перед вивченням змін приголосних під час творення слів, зокрема іменників із суфіксами –ин(а) від прикметників на –ськ(ий), –цьк(ий); іменників і прикметників, що мають буквосполучення –чн– , –шн– , О.Харламова ставить за мету навчити встановлювати смислові зв'язки між спільнокореновими словами й визначати, за допомогою чого та від чого утворене певне слово; повторити значущі частини слова; розпочати перспективну підготовку до засвоєння словотвору іменників і прикметників. За завданням учителя учні виготовляють опорні схеми і таблиці. Для повторення матеріалу про будову слова педагог проводить бесіду за питаннями і перевіряє виконання завдань.

1. Із яких значущих частин може складатися змінюване слово?
2. Визначити ці частини в словах київський, харківський, вінницький. До яких частин мови належать ці слова?
3. Із яких частин складається основа слова?
4. Назвати основу і її частини у словах задніпровський, прибережний, холодно.

Визначення твірної основи, зміни в основах новоутворених іменників діти з'ясовують за таблицею. На наступному уроці вивчене повторюють методом спостереження над мовним матеріалом і виконують самостійну роботу.

Різноманітність застосовуваних прийомів і засобів повторення змушує учнів розглядати навчальний матеріал під новим кутом зору, сприяє мобільності їхніх знань, вносить певний елемент новизни у процес зміцнення отриманих знань. Правильно організоване повторення підводить учнів до усвідомлення зв'язку між окремими розділами навчального матеріалу, тобто до системи знань, допомагає зрозуміти внутріпредметні зв'язки.

На заняттях О.Харламова повторення часто супроводжує розширенням кола знань учнів. Учителька переконана, що повторення найефективніше в тих випадках, коли педагог правильно поєднує мовленнєві засоби вираження знань із використанням наочності.

Отже, вчителі застосовують різні форми, методи і прийоми повторення матеріалу: зв'язну відповідь учня з наступним аналізом та доповненням учнів класу, відповідь учня на запитання однокласників, висвітлення питання за заздалегідь складеним планом, складання плану відповіді на дошці, запис на дошці прикладів, що ілюструють теоретичний матеріал, виступ учнів із підготовленими повідомленнями, граматичні доповіді, діалог, дискусії, ущільнене опитування, тестування та ін.

У даній статті ми, зрозуміло, не вичерпали всіх питань про шляхи і засоби розвитку пізнавальних інтересів учнів під час повторення. Однак спроба обґрунтувати проблему на конкретному матеріалі з досвіду роботи словесників буде, на нашу думку, корисною вчителям, особливо молододосвідченим.

Література

1. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови. – К. : Генеза, 2005.
2. Ушинський К. Д. Рідне слово// Вибрані твори: у 2-х т. – Т. 1 – К.: Рад. шк., 1983.
3. Яворська С. Т. Робота з орфографії у процесі вивчення будови слова і словотвору: Монографія. – Донецьк. : Лебідь, 2000.

Берестовий О., Замкова О., Ткаченко Т.

ЕЛЕКТРОННІ ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СУЧАСНОМУ КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглянуто проблему використання сучасних комп'ютерних інформаційних технологій для підвищення ефективності інтерактивного методу навчання та інноваційну навчальну інтерактивну структуру мережі Internet для формування комунікативної та науково-професійної компетенції майбутніх педагогів.

Ключові слова: інтерактивні можливості, екранна культура, автентична іншомовна інформація, Online-ресурси, Tandem-навчання, E-mail-кореспонденція, самоконтроль, самокорекція, компетентність викладачів.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Вивчення можливостей застосування електронних інтерактивних технологій у сучасному контексті навчання іноземних мов у нашій країні тільки розпочинається і визначається як новий тип культури – екранної

культури, що виник поряд із двома традиційними типами – культурою спілкування і писемною культурою. Він базується на виході особистості в інформаційний простір з метою отримання певної інформації і сприяє з'єднанню логічного та образного, понятійного і наочного, формуванню “інтелектуальної образності” та “чуттєвого моделювання”, активізації мислення і пам'яті тощо. Екранна культура є передумовою “культури трансформації” об'єктів і психіки людини [1, с.17].

Оскільки через електронні засоби навчання відкриваються нові інтерактивні можливості, то сучасна дидактика іноземних мов ставить перед викладачами три комплексні питання:

1. Яким є технологічний розвиток інтерактивних форм навчання і які можливості виникають при цьому для перебудови навчального процесу?

2. Які навчально–теоретичні погляди домінують у цій галузі?

3. Які висновки можна зробити щодо навчального матеріалу і яка роль викладачів і студентів у цьому контексті? [8, с.95].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Актуальність проблеми електронних інтерактивних технологій у сучасному контексті навчання без сумніву підтверджується багатьма експериментальними та теоретичними дослідженнями у галузі вітчизняної та зарубіжної дидактичної та методичної науки та практики, що знайшло своє відображення у працях Скаржепи В.О., Свириденко О.Г., Новацького О.О., Кузнецова Ю.М., Брагинець О.Ф., Маслова О.О., Карпова Н.О., Прохорова Н.О., Burge, L., Juler, P., Lockwood, F., Mezirow, J., Morgan, A., Nipper, S., Rösler, D., Schön, D., Taylor J.C. та інші. Дебати навколо теоретичної моделі дистанційного навчання велись ще з початку 80–х років минулого сторіччя. Щоразу дидактиками дистанційного навчання виділялися вищі та ефективніші форми, а дидакти–мовці критикували програмоване навчання, стверджуючи, що технологія останнього здебільшого дублює традиційні методи навчання, занижуючи та руйнуючи інтелектуальний, мотиваційний та емоційний компоненти.

Центром дидактичних роздумів сучасності є твердження, що всі форми навчання, незалежно від засобів, потребують дискурсивної структури, яка дозволить студенту більш активно брати участь у навчальному процесі і мати всі шанси, щоб “equal opportunity to interpret, explain, challenge, refute and take other roles in dialogue”, [7, с.169], а також вміти створювати систематичні зв'язки між попередніми знаннями та

новими, вміти користуватися матеріалами та методичним інструментарієм, трансформувати набуті знання [4, с.161].

Виділення невирішених частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Головним складовим компонентом успішного розвитку нашого суспільства та його інтеграції у міжнародний простір є також відповідна підготовка майбутнього педагога країни, який зможе використовувати всі ресурси сучасних інформаційних технологій, насамперед для формування своєї науково–професійної компетенції та підвищення якості постійної самостійної навчальної діяльності.

Сьогоднішнє навчання студентів іноземним мовам характеризується як інтерактивне та мультимедійне. Сучасна інтеграція навчання розширює інтерактивні форми і відкриває доступ до великих Online–ресурсів та дозволяє використовувати максимум гнучкості. Завдяки усьому спектру інтерактивних форм змінюються ролі викладачів та студентів та їх інтерактивні форми. Мультимедійні засоби стали атрактивними і примушують викладачів замислитися над навчально–теоретичними та дидактико–методичними питаннями, як, наприклад, діалогічні та кооперативні форми навчання, автономне навчання, індивідуальні стилі навчання та здійснювати емпіричні дослідження роботи студентів з новими засобами.

Використовуючи великі ресурси сучасних інформаційних технологій, зокрема електронної пошти (E–mail), інтернету як джерела необхідної інформації та компактних дисків, на яких можна знайти як інформаційні, так і аудіо–візуальні матеріали, студенти не досягають достатнього мовного рівня переробки інформації і її повного розуміння. Отже, не слід перебільшувати роль самих комп'ютерних технологій, а визначати саме такі інтерактивні форми навчання, які пасують до сучасного покоління студентів і є корисними як з педагогічної, так і навчально–теоретичної точок зору [3, с.88–112].

Мета та основні завдання статті полягають у дослідженні росту інтерактивного ступеня новітніх електронних засобів навчання іноземних мов, навчально–теоретичних поглядів щодо навчального матеріалу та ролі студентів і викладачів у цьому контексті.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Нами було здійснене дослідження ефективності застосування сучасних комп'ютерних технологій на іноземному відділенні Слов'янського державного педагогічного університету.

Сучасні комп'ютерні технології умовно поділяються на неінтерактивні (друковані матеріали, аудіо– та відеоносії) і засоби

комп'ютерного навчання (електронні посібники, системи тестування); відеоконференції. Як доводить практика ці технології стають все більш популярними і можуть бути основою найсучасніших засобів якісної, мобільної та гнучкої освіти, якщо задовольнятимуть потреби навчання студентів. Соціологічні дослідження серед студентів показали, що 75 % бажають навчитися отримувати дистанційну додаткову освіту як додаток до основної. Ефективними зарекомендували себе дигіталізовані відеоматеріали, наприклад, на CD-ROM або DVD, бо ними можна керувати, зупинятися на окремих реченнях, фразою або словах. За допомогою різноманітних вправ можна концентрувати увагу на граматичних, лексичних, прагматичних та соціолінгвістичних ознаках. І все це у межах ситуацій. Здійснюючи пошук, наприклад, сценок привітань, студенти можуть виявляти прагматичні та соціокультурні моменти, поєднуючи їх віртуально, а потім програваючи (розігруючи). Дигітальне відео дозволяє “читати” комунікативні ситуації, повторювати їх, продумувати, звертаючи увагу на мову або інші ознаки комунікативної ситуації, що дозволяє прогресувати процесу оволодіння мовою.

У той час, як локальні мультимедійні матеріали широко використовуються на заняттях, особливо з метою формування навичок усного мовлення, то мережу інтернет можна використовувати як комунікативний, так і інформаційний засіб навчання. Автобани даних у World Wide Web щоразу розширюються та прискорюють швидкість отримання інформації. Стосовно інформації енциклопедичного типу краще за все використовувати енциклопедію на CD-ROM.

У рамках WWW, насамперед для успішних студентів і для завдань, які відводяться на самостійну та індивідуальну роботу (наприклад, при проектних формах навчання), можна опрацьовувати велику кількість інформації в мультимедійному масштабі у формі відео, аудіо та принті. Студенти можуть вивчати німецькомовний соціум віртуально, заглядаючи до книжок та газет, отримуючи прогноз погоди, відвідуючи віртуальні магазини, музеї та пам'ятні місця тощо. Завдяки читанню Homepages (Chat) можна отримати культурну освіту. У Chat за допомогою клавіатури можна вести розмову з іншими учасниками, наприклад, Online-конференції. Більшість Chat(ів) присвячені спеціальним темам або інтересам. Якщо викладач навчить студентів працювати з “пошуковими машинами”, то успіх навчання може досягти дуже великого розміру.

Поряд з науковою літературою та професійним Listservs (електронні списки дискусій) є цілий ряд вказівок, порад тощо, як інтернет може інтегрувати до занять з іноземної мови, а також велика кількість проектів занять, робочих листівок до відповідних тем та аспектів занять з іноземної мови, вправ, стійких виразів, тестів, зразків творів. Наприклад, особливо важливу німецькомовну інформацію у цьому контексті викладачі та студенти можуть знайти за такими адресами:

- <http://www.goethe.de> (Goethe-Institut)
- <http://www.sef.ruhr-uni-bochum.de> /slf/fs-int/
(Fremdsprachenlernen und – lehren über das Internet)
- <http://www.zum.de> (Zentrale über Unterrichtsmedien im Internet)
- <http://www.ipts.netuse.de> /aufg 4.htm (Aufgaben zum üben im Internet)
- <http://www.cheat.net> /(der etwas andere Informationsdienst für Schüler und Studenten)

Використання програмованого методу навчання вважається доцільним лише в окремих педагогічних ситуаціях, пов'язаних з формуванням навичок, але недостатнє для розвитку основних сфер формування особистості студента. Отже, доцільно застосовувати на заняттях програми–енциклопедії і програми–тести, які розширюють інформаційну базу знань студентів і можуть здійснювати контроль та самоконтроль знань, ведуть до актуалізації знань і формування вмінь.

У контексті нових інтерактивних сценаріїв виникає питання про глобальні можливості мережі інтернет для задоволення потреб у постійній самоосвіті. Характерними для вирішення цього питання у наш час є ITAs (Inter–Text Activities) та SAQs (Self–Assessment–Questions), які сприяють саме дискурсивному навчанню.

ITAs – це короткі завдання до текстів з заданим часом, які повинні пробуджувати бажання студента записувати свою думку з якоїсь теми, порівнювати різні точки зору, синтезувати знання та бачити у цьому перспективу.

SAQs повинні допомогти студенту у перевірці досягнення навчальних цілей за допомогою Check–списків та зразків–ключів.

CD–ROM “Excel in Academic English” Кембрізького політехнічного університету, наприклад, робить спроби підготовки своїх студентів до навчання у британському університеті. У письмовій частині підготовки до іспиту виконуються тренувальні вправи, змістом яких є вивчення структури аргументацій та побудови есе. Спочатку студентів просять занотувати ключові слова до певної теми і обґрунтувати свої висловлювання. Після цього екранізується відеофрагмент, у якому

протиставлені у нейтральній перспективі протилежні думки щодо цієї ситуації або теми. Далі студенту пропонують виконати ряд вправ, якими перевіряється розуміння прочитаного та трансформація, метою яких є підготовка до написання есе. Перенесення вивчених таким чином мовних та аргументованих структур відбувається завдяки введенню подібних тем, які студентами далі опрацьовуються самостійно або з незначною допомогою мережі інтернет.

Кооперативні форми навчання дозволяють студентам обмінюватися своєю реакцією на відеофрагмент з Tandem–партнером, а потім визначити, чи змінились їх погляди після виконання всіх вправ. Можна створити групи студентів з протилежними поглядами і створити дискусійну ситуацію.

Отже, інтерактивні форми навчання у мережі Internet дозволяють студентам самостійно поповнювати свої знання і сприяють кооперативному навчанню в рамках мультиперспективної діалогічної структури, і цим самим утворюють передумови для автономного процесу пізнання та інтерпретації.

З точки зору перспективи навчання за даними опитування, слід зазначити, що більшість студентів звикла до лінійної структури навчання і мало підготовлена до складності гіпермедійної мережевої навчальної платформи. Інноваційна навчальна інтерактивна мережева структура може як залякати, так і збагатити знаннями. Виникає також загроза того, що непідготовлений студент може “загубитися” у мережі. “It may seem daunting and complex to those who feel ill–prepared for such creative freedom and choice of direction” [5, с.11]. Лише оптимальний варіант навчальних матеріалів може привести до балансу між керованим, цілеспрямованим навчанням, з одного боку, і автономним, творчим не лінійним, з іншого. Завдання полягає лише в тому, яким чином оптимально організувати матеріали для самостійного навчання, щоб вони полегшили навчання студентів з новими технічними засобами. У цьому випадку допоможе ставлення самого студента до навчального матеріалу.

Лондонський вчений Lockwood виділяє три типи студентів: Course–focused, Self–focused, Assignment–focused. Course–focused – це студент, бажання навчатися якого спрямоване на вивчення нового матеріалу курсу. Він концентрує всі види своєї діяльності на необхідних темах курсу. Self–focused – це інтроверт, який концентрує свою увагу на корисній для нього пізнавальний матеріал. Assignment–focused – це студент, бажання навчатися якого спрямоване лише на складання іспиту [6, с.57]. Саме врахування таких особливостей студентів допоможе викладачам диференціювати мережевно–навчальний процес,

враховуючи мотивацію студентів до інтерактивних форм навчання. Найважливішими на думку Lockwood допоміжними засобами для самостійного вивчення матеріалу є “advance organizers”. Це як формальні, так і змістовні вказівки, які полегшують студенту роботу з навчальним матеріалом: зміст, список навчальних цілей, введення в тему, висновки, ITAs з завданнями тощо.

Дослідження роботи наших студентів у мережі Internet також показують, що при зануренні в навчальний матеріал вони часто вибирають різні вихідні позиції. Лише 15 % студентів ознайомлюються з рекомендаціями. Однак, позитивний вплив мають завдання–ключі (SAQs), зразки–ключі та перевірка Online – вчителем.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Досвід роботи та експериментальні дослідження доводять, що активний Engagement викладачів може сприяти найдоцільнішому різносторонньому вибору інтерактивних форм навчання студентів і прогресу у компетентності викладачів.

Під час розробки навчальних матеріалів викладачі повинні враховувати вміння та навички студента працювати з джерелами мережі Internet, заохочувати до роботи з пошуковими механізмами, авторськими програмами, Web–публікаціями тощо.

Вважаємо, що лише таким чином може бути організоване сучасне прогресивне навчання, яке має такі переваги, як: індивідуалізація і диференціація, безпосередній зворотний зв'язок, самоконтроль і самокорекція, візуалізація, підвищення інтересу до навчання, поширення інформаційного забезпечення, полегшення праці викладача тощо.

Література

1. Прохоров В.А. Культура грядущего тысячелетия//Вопросы философии.– 1989.–№6.
2. Свириденко О.Г. Інформаційні технології дистанційної освіти у навчанні іноземним мовам у вищій школі. У зб.: Актуальні проблеми викладання іноз. мов у вищій школі. Випуск 7, Донецьк ДонНУ, 2005.
3. Burge, L. / Hazghey, M.: Transformative Learning in Reflective Practice. Y: Evans/D. Nation (Hg.), Reforming Open and Distance Education. Critical Reflections from Practice. London, 1993.
4. Entwistle, N./Marton, F.: Knowledge Objects. Understandings constituted through intensive academic study.–Y:British Journal of Educational Psychology 64, 1994.
5. Harper, B./Hedberg J.: Creating Motivating Interactive Learning Environments. B: Tertiary Education (ASCILITE) Perth.WA.1997.
6. Lockwood, F.: Activities in Self–instructional Texts. London 1992.
7. Mezirow. J.: Transformation theory and social action. A respond to Collard and Law. B: Adult Education Quarterly 3, 1989.

8. Taylor, J.C.: Distance education technologies. The fourth generation. J: Australian Journal of Educational Technology 2, 1–7. HYPERLINK 1995.

Гончарова І.

ЕВРИСТИЧНІ ВМІННЯ: РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

В статті уточнюється поняття „евристичні вміння”, визначається необхідність їх формування та розкривається роль евристичних умінь в процесі навчання математики.

Ключові слова: евристичні прийоми, евристичні вміння, навчальні евристичні вміння.

Актуальність дослідження. Зміни в суспільстві викликали зміни й у соціальному замовленні суспільства до освітніх установ. Стає усе більш очевидно, що шкільна освіта, яка традиційно вважалася основною, не вирішує своєї головної задачі, а особливо у зв'язку з переходом до 12-річної школи. Вона не забезпечує і не може забезпечити школяра гарантії того, що рівень отриманої ним освіти, достатній для подальшого навчання й успішної творчої реалізації в різноманітних сферах діяльності.

Треба пам'ятати, що мета навчання учнів математики полягає не в тому, щоб „зробити” з них математиків, а в тому, щоб розвинути їх мислення до рівня, який би поміг їм стати компетентними фахівцями у відповідній галузі [1]. Крім отримання певного багажу знань по закінченню школи випускник має володіти вміннями використовувати отримані знання для одержання вищої освіти, для самостійного здобуття, узагальнення та систематизації знань, для вирішення будь-яких життєвих проблем у реальному житті. А для цього, як відзначає О.І.Скафа, доцільно, щоб цілі фіксували не тільки суму знань, необхідних для оволодіння змістом, а й описували вміння, яких мають набути учні в процесі вивчення конкретної математичної теми. Тому поряд навчальними вміннями в процесі навчання конкретної математичної теми потрібно виділяти евристичні вміння [2,72], які розвиваються в результаті навчально-пізнавальної евристичної діяльності [3,130].

Таким чином важливим стає не сам по собі обсяг математичних знань який отримує випускник, а вміння застосовувати його в повсякденній практичній діяльності, що динамічно змінюється і вимагає отримані знання поповнювати, розширювати, удосконалювати. Тому потрібно формувати і розвивати не стільки вміння розв'язувати математичні задачі, скільки за допомогою математичних задач розвивати вміння розв'язувати задачі взагалі,

життєві задачі. Учень має отримати не стільки певну кількість інформації, скільки навчитись здобувати все необхідне для постановки та пошуку розв'язання задачі. Іншими словами йдеться про необхідність формування знань і вмінь про знання і вміння, про розвиток вміння розв'язувати задачі, про розвиток певних метавмінь – евристичних умінь.

У зв'язку з цим метою даної статті є уточнення поняття „евристичних умінь”, визначення їх необхідності формування та ролі в навчальному процесі.

Аналіз досліджень і публікацій. Певні спроби вирішення цієї проблеми можна знайти у дослідженнях, які присвячені: проблемі формування евристичних прийомів (Г.Д.Балк, В.Г.Болтянський, Б.В.Гніденко, Ю.М.Колягін, Т.М.Міракова, А.Д.Мишкіс, Ю.О.Палант, О.І.Скафа, З.І.Слепкань, Г.І.Саранцев, Є.Є.Семенов, Л.М.Фрідман, С.І.Шапіро та ін.); створенню систем задач для розвитку творчого мислення учнів основної школи (А.К.Артемов, І.Я.Василенко, К.В.Власенко, І.А.Горчакова, Й.Н.Іванов, Н.Кадиров, С.М.Калашніков, Л.З.Кареліна, А.Ю.Карлашук, Д.В.Клименченко, Т.В.Пивоварчук, С.П.Семенець, А.Халіков, Н.А.Тарасенкова, В.І.Таточенко, О.С.Чашечникова, С.Є.Яценко та ін.).

Виклад основного матеріалу дослідження. Наприклад, Г.Д.Балк в [4] наголошує на тому, що вчитель має дати не тільки деякий комплект математичних фактів, які б супроводжувалися дедуктивними міркуваннями, а й прищепити навички самостійного пошуку нових закономірностей, ознайомити з достатньо загальними прийомами самостійного цілеспрямованого пошуку розв'язків задач. І хоча методів, які б гарантували розв'язування взагалі всіх задач, не існує, учень повинен одержати в школі не тільки уявлення про ті загальні прийоми, які особливо часто полегшують пошук розв'язків, але й оволодіти навичками в їх застосуванні.

Такі дослідники як К.В.Власенко, Т.С.Максимова, В.Б.Мілушев, Т.Рібо, О.І.Скафа, А.В.Хуторський в своїх роботах вже використовують термін „евристичні вміння”.

Так питанню формування евристичних вмінь у студентів технічних вузів – майбутніх інженерів – на практичних заняттях з вищої математики присвячені роботи Т.С.Максимової. В [5] йдеться про „необхідність включення студентів на практичних заняттях з вищої математики у діяльність такого плану, в результаті якої будуть формуватися поряд із знаннями, операційними уміннями, широкі уміння тактичного, а головне стратегічного плану – високо розвинуті пізнавальні уміння, уміння самоаналізу процесу та результату

діяльності, організаційні вміння і т.ін. Такими уміннями стратегічного плану є евристичні уміння.” Як бачимо, Т.С.Максимова розглядає формування у студентів певних професійних евристичних умінь, тобто тих евристичних умінь, які знадобляться саме майбутнім інженерам. Тоді остається відкритим питання про формування евристичних умінь не лише у студентів, а й в учнів. Ми вважаємо, що систематично можна і треба підходити до цього питання в підлітковому році.

Про актуальність формування умінь для реалізації евристичної діяльності говорить і болгарський математик В.Б.Мілушев. В [6] він розглядає розвиток евристичних умінь через узагальнення та формалізацію, наголошує на доцільності систематично пропонувати учням адекватні їх можливостям проблемні задачі, а також „проблематизувати” деякі етапи методики розв’язання задач з метою розвитку умінь здійснювати евристичну діяльність. Ми погоджуємося з В.Б.Мілушевим про необхідність нагромадження досвіду евристичної діяльності за допомогою групування математичних задач за ознакою „загальний метод розв’язання”, що базується на характерних компонентах основної інформації в задачі (нами це виконується за евристичними прийомами). Це необхідно робити регулярно при вивченні кожної теми навчальної програми.

А ось у А.В.Хуторського в [7] йдеться про «тренування і розвиток універсальних евристичних навичок», яке він вважає одним з напрямків у підготовці школярів до евристичної олімпіади. А.В.Хуторський відзначає, що ефективним способом розвитку евристичних навичок є “включення” у пізнання об’єкта самого учня – застосування його фізичних органів почуттів: зору, слуху, дотику, емпатії, тобто “вживання” у те, що він вивчає. Тут можна посперечатися, що мається на увазі під „евристичними навичками”? Чи можна взагалі використовувати такий термін? Бо з одного боку, навичка – це операція, спосіб виконання якої доведений до автоматизму і майже не контролюється свідомістю, з іншого, якщо згадаємо слово евристика (грец. *heurisko* – відшукую, відкриваю) має пряме відношення до творчої діяльності, воно пов’язано з пошуком розв’язання задачі, тому не зрозуміло, як можна творчий процес довести до автоматизму?

Як бачимо, у сучасних наукових працях дослідники вживають термін „евристичні вміння”, але не всі вказують, що вони під цим розуміють. Тому на нашу думку доцільним буде уточнити поняття евристичних умінь, вичленити навчальні евристичні вміння, показати

різницю між евристичними вміннями та навчальними евристичними вміннями, визначити їх функції.

Аналіз результатів досліджень, присвячений даній проблемі, показує, що формування евристичних умінь учнів відбувається в процесі організації вчителем евристичної діяльності на заняттях з математики, яка передбачає використання учнями евристичних прийомів під час розв'язування евристичних задач.

Евристична задача – кращий спосіб миттєво збудити увагу і пізнавальний інтерес, наблизити можливість відкриття. Цілісна евристична задача, на думку А.В.Хуторського [8], вимагає наступних умінь: аналізувати її умову, перетворювати основні проблеми в ряд часткових, підлеглих головній, проектувати план і етапи розв'язання, формулювати гіпотезу, синтезувати різні напрямки пошуків, перевіряти розв'язання і т. ін. Опанувати евристичними вміннями школяреві допомагає система евристично орієнтованих задач. Вимоги до системи евристично орієнтованих задач вичлененні О.І.Скафою в [2,73].

Узагальнюючи думки багатьох дослідників, треба визначити, що учням потрібно спеціально демонструвати деякі специфічні підходи до розв'язування нестандартних задач, спеціально знайомити їх із евристиками. Вчителю корисно звернути увагу учнів на метод, за допомогою якого вдалося здійснити пошук розв'язання задачі. Це можна зробити після розв'язання задачі за допомогою таких питань: «Як вдалося переформулювати вимогу (умову) задачі?»; «Які підзадачі вдалося виділити, що полегшують розв'язання основної?»; «Як під час розв'язання була використана аналогія?». Так поступово разом із вчителем учні усвідомлюють багато прийомів, які ними були використані, що дозволить надалі свідомо залучати їх до розв'язування інших задач. При цьому пошук розв'язання стає більш ефективним. Володіння евристиками розширює творчі можливості учнів.

Відзначимо, що немаловажне значення для формування у школярів евристичних умінь має те, чи замислюється вчитель над питаннями: «Чому може навчитися учень, вивчаючи ту або іншу тему? Для розвитку яких навчальних умінь створюються умови, з якими евристичними вміннями вони співвідносяться? Для чого вони потрібні людині в житті?»

Саме тому, розробляючи програму евристичних факультативів [9] для школи юних математиків при Донецькому національному університеті поряд з навчальними вміннями ми виділяємо й евристичні вміння (а саме навчальні евристичні вміння) такі як аналізувати умову задачі, формулювати відношення між невідомими та даними, конструювати задачі, варіювати, видозмінювати об'єкт з

появою нових властивостей, використовувати аналогію, узагальнювати метод розв'язання, інтерпретувати результати, використовувати перебір варіантів тощо.

Вважаємо необхідним визначити поняття навчальних евристичних умінь та показати їх роль у процесі навчання математики. Для цього розглянемо такі поняття як навички, вміння, навчальні вміння та визначимо поняття евристичних умінь та навчальних евристичних умінь.

У сучасному трактуванні з погляду теорії діяльності, як відзначає З.І.Слепкань, будь-яка дія виконується за допомогою операцій. При цьому одна й та ж дія може виконуватися за допомогою різних операцій. Способи діяльності, які засвоюються учнями, стають їхніми навичками й умінням. Навичка – це операція, спосіб виконання якої доведений до автоматизму і майже не контролюється свідомістю (наприклад, навички лічби, читання, виконання арифметичних дій тощо). Уміння – це дія, яка складається з упорядкованої сукупності операцій (навичок), які мають спільну мету. Уміння може бути засвоєне з різним ступенем досконалості, але його виконання завжди контролюється свідомістю. Отже, згідно із трактуванням з позицій діяльнісного підходу, навички (операції) – первісні, а уміння похідні, тобто складаються із навичок. Навички стосуються прийомів виконання дій, а не їхніх цілей та умов [10].

Тобто, кожний вид діяльності містить у собі складну систему навичок на основі яких формуються уміння. У самому широкому розумінні уміння – засвоєна готовність вирішити ту або іншу задачу. Уміння передбачає гарну орієнтацію в нових умовах. Воно включає елементи творчості. Діяти вмільо – значить діяти самостійно планувати весь хід роботи, знаходити більш раціональні способи розв'язання задач [11].

Ми поділяємо думку А.Ю.Карлашук про те, що вміння представляється як здатність виконувати складну комплексну дію або готовність людини до виконання складних комплексних дій на основі знань, навичок і практичного досвіду. Навички формуються на основі знання про способи виконання дії. Уміння у своїй основі є творчими діями. Вони не можуть автоматизуватися, тому що являють собою готовність людини до прийняття рішень і творчої їх реалізації в умовах, що змінюються. Уміння містять у собі цілий комплекс знань, прийомів, навичок і різних елементів досвіду [12].

Як було вже сказано, в основі навичок лежать елементарні дії. Дія на стадії навички прискорюється і стає більш точною. Навичка не контролюється свідомістю, вона підлегла меті дії. Уміння містить у собі

знання теоретичних основ дії (поняття, закону, теорії), способів виконання дій, їх зміст і послідовність, елементи творчого підходу [13].

Під навчальними вміннями розуміється здатність учня виконувати розумові і практичні дії на основі системи сформованих у нього знань і навичок. Вони виступають у ролі способів організації своїх дій по засвоєнню предметного змісту – знань і способів діяльності. І.Я.Лернер визначає навчальні вміння як способи організації суб'єктом свого засвоєння і властивої останньому пізнавальної діяльності, як вміння, що сприяють засвоєнню, тобто службовці каталізатором його, але не складового самого механізму засвоєння [14].

Таким чином, під евристичними вміннями ми будемо розуміти здібність суб'єкта виконувати розумові та практичні дії на основі знань про евристичні прийоми діяльності та власного практичного досвіду їх застосування.

На нашу думку, треба розрізняти евристичні вміння та навчальні евристичні вміння – вміння застосувати відповідні евристичні прийоми в умовах розв'язання навчальної задачі. Зв'язок між ними покажемо таблиці 1 на прикладі декількох евристичних умінь, причому для кожного вміння вкажемо відповідний евристичний прийом, за допомогою якого ці вміння доцільно розвивати.

Таблиця 1.

Зв'язок між евристичними вміннями та навчальними евристичними вміннями

Навчальні евристичні вміння	Евристичні вміння	Евристичний прийом
аналізувати умову задачі	аналізувати ситуацію перед тим, як щось зробити, все обміркувати, звісити всі „за” та „проти”	аналіз
використовувати перебір варіантів	перебирати усілякі можливі підходи до розв'язання проблеми, обирати найбільш раціональний варіант	перебір
переходити до рівносильної задачі через переформулювання тексту даної задачі	поглянути на проблему під різними кутами зору	переформулювання

Як бачимо, поняття „евристичні вміння” ширше ніж поняття „навчальні евристичні вміння”, бо перші можна використовувати не

тільки для розв'язання математичних задач, а й для розв'язування проблем, вирішення життєвих ситуацій.

Оволодіння евристичними вміннями має велику пізнавальну цінність, оскільки вони виконують такі функції:

➤ освітню (пізнавальну) – дозволяють учням самостійно одержувати нові знання на основі вже наявних, опановувати евристичними прийомами і способами діяльності, розширює кругозір, систематизуються й узагальнюються нові знання;

➤ виховну – сприяють формуванню уміння раціонально організувати розумову діяльність, формують евристичне мислення, сприяють формуванню самостійності в процесі одержання знань;

➤ розвивальну – розвивають евристичне мислення, вміння міркувати, розвивають інтерес і потребу в нових знаннях;

➤ евристичну – опанувавши евристичними вміннями учні можуть самі «відкривати» нові знання, опановувати новими прийомами діяльності.

Безумовно розвиток евристичних вмінь сприяє підвищенню рівня інтелекту, але головна їх цінність полягає в тому, що учні впевненіше підходять до розв'язування власних особистісних проблем, а не тільки нестандартних математичних задач, адже ті й інші мають багато спільного, зокрема прийоми їх розв'язування.

Висновок. Евристичні вміння обов'язково стануть учням у пригоді: як для подальшого навчання у старшій школі, так і для вирішення реальних проблем. Можна з упевненістю сказати що, якщо учень зіткнеться з проблемами в реальному житті, він виявиться готовим до пошуку відповіді, перебираючи в пам'яті відомі йому способи дії, він зможе відшукати потрібний прийом дії для розв'язання певної конкретної ситуації. Він буде саме "шукати", бо життя, на відміну від будь-яких математичних задач і головоломок ставить перед нами набагато складніші й заплутаніші задачі.

В статті уточнюється поняття „евристичних умінь”, визначається необхідність їх формування та роль в процесі навчання математики.

Література

1. Швець О.В. Використання на заняттях з математики окремих видів самостійних робіт, що активізують формування практичних вмінь і навичок // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнародний збірник наукових робіт. – Вип.25. – Донецьк: Фірма ТЕАН, 2006. – С.60–74.
2. Скафа О.І. Концепція формування прийомів евристичної діяльності учнів в процесі навчання математики // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнародний збірник наукових робіт. – Вип. 22. Донецьк: Фірма ТЕАН, 2004. – С.69–75.

3. Скафа Е.И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология. Монография. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2004. – 439с.
4. Балк М.Б., Балк Г.Д. О привитии школьникам навыков эвристического мышления // Математика в школе, 1985. – №2. – С.55–60.
5. Максимова Т.С. Евристична складова формування майбутнього інженера // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнародний збірник наукових робіт. – Вип. 20. – Донецьк: Фірма ТЕАН, 2003. – С.93–103.
6. Милушев В.Б., Френкев Д.Г. Реализация эвристической деятельности через обобщение и формализацию геометрических задач // Дидактика математики: проблемы і дослідження: Труды міжнародної науково-методичної конференції „Евристичне навчання математики”: Міжнародний збірник наукових робіт. – Вип. 24. – Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2005. – С.180–191.
7. Хуторской А.В. Организация дистанционного творчества детей // <http://school.baikal.ru/school/projects/news/hutorskoy.htm>.
8. Хуторской А.В. Эвристическое обучение. – М., 1998.
9. Программа эвристических факультативов по математике / Сост.: Е.И.Скафа, И.В.Гончарова, Н.В.Коваленко и др.; под общ.ред.проф. Е.И.Скафы, И.В.Гончаровой. – Донецк: ДонНУ, 2005. – 46с.
10. Слепкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу. – К.: Вища школа, 2005. – 239с.
11. Жовнір Я.М., Євдокимов В.І. 500 задач з методики викладання математики: Навч.посібник. – Х.: Основа, 1997. – 392с.
12. Карлашук А.Ю. Формирование исследовательских умений школьников в процессе решения математических задач с параметрами: Дис. ... кан. пед. наук: 13.00.02 / Нац.пед.ун-т ім.М.П.Драгоманова. – К., 2001.
13. Онищук В.А. Урок в современной школе: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. – 191с.
14. Лернер И.Я. Об учебных умениях и их отражении в учебниках. Проблемы школьного учебника. – Вып.12. –М.: Просвещение, 1983. – С.228–234.

Касьянова А.

ДО ПИТАННЯ ПРО ДИФЕРЕНЦІАЦІЮ ТА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЮ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ШКОЛИ

У статті розглянуто проблему диференційованого та індивідуального підходів у навчальному процесі шкіл Німеччини, розкрито поняття “диференціація” та “індивідуалізація” у німецькій дидактиці.

Ключові слова: диференціація та індивідуалізація навчання, індивідуальний стиль навчальної діяльності, типологічні особливості, позапредметна диференціація, специфічна предметна диференціація, експериментальні, орієнтовні групи сприяння, зовнішня диференціація, внутрішня диференціація, партнерсько-автономне навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. У контексті

Болонського процесу (2001р.) про створення єдиного європейського простору для науки і освіти висувається одна з ключових вимог – підвищення якості освіти.

З метою наближення навчання до загальноєвропейських стандартів доцільно організувати навчальний процес у відповідності до Рекомендацій Ради Європи в освітньому контексті.

Існують різні методологічні напрями вивчення та викладання. Основним методологічним принципом, як вважає Рада Європи, є принцип досягнення оптимальних результатів, узгоджених із потребами учнів у їх соціальному контексті.

Відомо, що орієнтація на “середнього” учня, яка складалася у методиці протягом багатьох десятиліть, привела до серйозних педагогічних прорахунків. Ось чому питання диференціації та індивідуалізації навчання цілком відповідає Рекомендаціям Ради Європи щодо провідних методологічних напрямів навчання на сучасному етапі.

Процес диференціації та індивідуалізації певною мірою реалізується у всіх компонентах тріади “викладач–метод–учень”. Визначальною у цій тріаді безсумнівно є особистість учня. Завданням вчителя, на наш погляд, є формування досконалої методики для конкретно взятого учня чи учнівського колективу, виходячи із характерних рис особистості учня: його характеру, мотивації, типу мислення, індивідуального стилю навчання, типу нервової системи, міжпівкульної асиметрії, задатків та здібностей, особливості пам'яті, уваги, емоційності, тривожності, самооцінки тощо. Невідповідність методики, наприклад, типових здібностей учнів та невирішення питання про пріоритети (комунікативний чи когнітивний) призводить до виникнення проблем в індивідуальному стилі навчання та загальній компетенції.

Аналіз досліджень і публікацій у цьому напрямку доводить, що вітчизняні та зарубіжні вчені займаються дослідженнями диференціації та індивідуалізації навчання. Так, наприклад, Кулюткін Ю.М. та Сухобська Т.С. встановили найголовніші різновидності в діяльності мислення [2, с.111]. Кабардов М.К. та Арцишевська О.В. виділили дві стратегії опанування іноземною мовою та відповідні до них два типи здібностей: комунікативно–мовленнєву та когнітивно–лінгвістичну, які зумовлені різною психологічною та психофізичною природою. Воропаєва Т.С. показує у своїх працях 4 стилі педагогічної діяльності [1, с.257]. Індивідуальність розглядається як неповторне поєднання психічних процесів і властивостей особистості у науковій школі Б.М. Теплова–В.Д. Небиліцина. Під керівництвом цих вчених

було виявлено, що одна й та ж діяльність може здійснюватись психологічно різними шляхами. В роботах В.С. Мерліна, Н.С. Лейтеса та С.А. Климова було обґрунтовано положення про те, що типологічні особливості впливають переважно не на продуктивність діяльності даної людини, а на те, якими засобами та за яких умов вона стає найбільш продуктивною. Цікавими і корисними є дослідження теоретичних основ індивідуалізації навчання іноземної мови С.Ю.Ніколаєвої, яка розробила також модель навчального процесу з іноземної мови. Диференціації процесу навчання у школі присвячує свої дослідження Кизенко В.І. і звертає увагу на навчально–методичне забезпечення вчителів та розробку дидактичної класифікації факультативних занять.

Виділення невирішених частин проблеми. Аналіз проведених нами досліджень свідчить про необхідність визнання диференціації та індивідуалізації процесу навчання як необхідних для реалізації ідеї гуманізації шкільної освіти. Однак, у шкільній практиці не розроблена чітка дидактична класифікація і не створена сучасна система диференціації та індивідуалізації з обґрунтуванням їх змісту, розробкою нових педагогічних технологій для організації і проведення відповідних занять чи тренінгів тощо. Часто виникає непорозуміння у визначенні саме понять “диференціація” та “індивідуалізація”.

Тому метою та основними завданнями даної статті є дослідження зарубіжної думки щодо диференціації та індивідуалізації у навчальному процесі та розкриття понять “диференціація” та “індивідуалізація” у зарубіжній дидактиці.

Виклад основного матеріалу дослідження. У німецькій дидактиці диференціація – це розподіл учнів на підгрупи, які по–можливості повинні бути гомогенними. Тип школи, цілі навчання, матеріали, форми роботи та діяльності повинні відповідати існуючим умовам учнів. При цьому визначається позапредметна диференціація (streaming) та специфічна предметна диференціація (setting).

У 60–х роках минулого століття метою диференціації у німецькій дидактиці було виявлення всіх резервів здібностей. З введенням обов'язкового предмета “іноземна мова” у всіх школах, збільшилась кількість учнів, які вивчали англійську мову, починаючи з 5–го класу, до такої міри, що постала необхідність гомогенізації навчальних груп. Так, протягом 2–х років навчання виникли експериментальні групи учнів, орієнтовні, групи сприяння та деякі моделі зовнішньої диференціації. Протягом двох років (з 5–го по 6–ий класи) учні навчалися у вищевказаних групах окремо від своїх однокласників. Метою кожної із цих моделей диференціації було сприяння введенню

додаткового матеріалу для сильніших у навчанні учнів не перевантажуючи слабших, або навпаки: сприяння підвищенню оптимальної успішності слабких у навчанні учнів, не заважаючи сильнішим. Організація і методи навчання були націлені на допомогу учням з різними показниками у навчанні. Різні моделі диференціації визначали і продовжують визначати ступінь взаємодії між навчальними групами учнів і ще й сьогодні вважаються шкільними організаційними формами вираження освітньо-політичних намірів.

Однак практика показала, що кожна форма зовнішньої диференціації, тобто виокремлення учнів одного і того ж класу або курсу на тривалий проміжок часу гальмує взаємодію учнів [6, с.144], а при збереженні взаємодії, як головного принципу, диференціація сприяє більш якісному її стану. Навчальний процес слабких учнів завжди переривається раніше, бо для організації проведення їх переводу не залишається часу [8, с.213]. Однак в інтересах слабких учнів з самого початку є збереження дефіциту знань якомога в меншій мірі [5, с.198].

Отже, далі німецька дидактика з одного боку вказує на свідому відмову від взаємодії учнів, а з іншого боку на можливість внутрішньої диференціації, яка скоротить клас учнів лише на деякий час занять. Критерієм диференціації у такому випадку вважається не лише кількість матеріалу, яка опрацьована учнем за одиницю часу; Метою внутрішньої диференціації є поряд з компенсацією дефіцитів навчання також створення привабливого навчального середовища для всіх учнів.

Під час розробки внутрішньодиференційованих уроків необхідно враховувати такі моменти [7, с.172]:

- обсяг матеріалу та час на його опрацювання;
- ступінь складності матеріалу;
- необхідність допомоги (прямої або опосередкованої) та очікувана самостійність виконання завдання;
- тип змістовного або методичного втручання (картинки, тексти, статистики, графіки тощо);
- кооперативна спроможність учнів (наприклад, як помічників вчителя);
- склад групи за такими критеріями:
 - а) стабільність або змінність протягом тривалого часу;
 - б) відвертість або відкрите групування (чи відомі учням критерії розподілу на групи з боку вчителів чи ні);
 - в) гомогенність або гетерогенність групи; (тут мова йде про довготривалі мотиви і короткотривалі цілі вчителів; групи можуть

бути гомогенними або гетерогенними в залежності від їх успішності до цього часу, знань, умінь та навичок, когнітивного стилю та стратегій навчання або від таких соціальних аспектів, як дружба, домінантність та залежність, контактоспроможність, емоційність або заторможеність. Необхідно враховувати у цьому розподілі також дружні стосунки серед учнів. Гетерогенні за успішністю але гармонійні у соціальному плані групи добре працюють разом при організації та проведенні рольових ігор та проектних форм навчання.)

г) склад групи (від 2 до 7 учнів максимум)

д) забезпечення візуального контакту у групі учнів (обладнання та розташування столів).

Особливою складовою диференціації німецькі вчені вважають індивідуалізацію навчання, коли учні одного класу отримують від вчителя або самі вибирають навчальні дисципліни і визначають також темп роботи, її інтенсивність, використання допомоги вчителя або навчального засобу тощо. Вони можуть самі перевіряти результати. Навчання може проходити індивідуально або у групі, на факультативі чи у гуртку. Метою такого навчання є також організація індивідуального навчання на певний проміжок часу для того, щоб навчання з усім класом потім мало сенс. Такі спроби навчання проводились і проводяться у Женеві в Centre for the Experimentation and Evaluation of Language Learning Techniques і називаються self-access pair learning (партнерсько-автономне навчання) [4, с.138–142].

При проведенні індивідуальних і групових занять зустрічаються труднощі у мовній і методичній забезпеченості, навчальних та тестових матеріалах. Німецька шкільна система має загалом дуже вузькі часові, економічні і педагогічні рамки [3, с.150–152]. Учні повинні спочатку навчитися розпізнавати свої потреби у навчанні, обґрунтовувати свої навчальні цілі і взяти відповідальність за певні рішення, тобто за своє навчання. Вчителі же повинні навчитися довіряти учням цю відповідальність і цим самим переозначити свою особисту роль. Матеріали повинні бути розроблені, систематизовані за віком, ступенем складності і темами.

Індивідуалізація не є ізоляцією учнів від учнівського колективу (як, наприклад, індивідуальне заняття з учнем). І саме з розвитком нових технологій і засобів навчання вона набуває додаткового змісту, готує учнів до неперервного навчання за вимогами сучасного суспільства, серії індивідуальних тренувальних вправ з комп'ютером, синтезу і трансформації засвоєння матеріалу в нових ситуаціях, своєчасне подолання труднощів тощо.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, важливою умовою реалізації теоретичних знань учнів у процесі навчання є використання таких форм і методів навчання, які дають можливість враховувати індивідуальні особливості кожного учня, активізують його пізнавальну діяльність, розвивають самостійне мислення, інтелект, самостійність у вирішенні учбових задач тощо.

Проведене дослідження показало, що ефективність диференційованого та індивідуалізованого навчання залежить значною мірою від дієвості самої системи диференціації і індивідуалізації. А організація цієї роботи має не лише педагогічний, але й особистісний, психологічний та типологічний аспекти. Саме в цих аспектах можна знайти як теоретичні передумови, так і практичне вирішення таких важливих конструктів, як диференціація і індивідуалізація, що і є метою наших подальших досліджень.

Література

1. Воропаева Т.С. Психологічне вивчення індивідуального стилю педагогічної діяльності. У зб.: Неперервна педагогічна освіта: проблеми та перспективи. Кам'янець–Подільський, 1993р.
2. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Т.С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. –М.: Педагогика, 1971.
3. Bleyhl, Werner. „Individualization“ im Fremdsprachenunterricht“, in Englisch, Jg.17, H.4, 1982.
4. Ferguson, Nicolas. „The Gordian Knot“, Centre for the Experimentation and Evolution of Language Learning Techniques. CH–1202 Geneve, 1985.
5. Krohn, Dieter. „Lernervariablen und Versagen im Englischunterricht. Eine Untersuchung in der Orientierungsstufe“, Paderborn, 1981.
6. Rautenhaus, Heike. Der lernschwache Englischschüler. Die Ergebnisse eines Forschungsvorhabens. Berlin, 1978.
7. Rautenhaus, Heike. „Äußere und innere Differenzierung“, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Perspektiven für den Englischunterricht an Hauptschulen, Curriculum 48, 1985.
8. Sattler, Gerd. Englischunterricht im FEGA–Modell. Eine empirische Untersuchung über Differenzierungsstrategien im Englischunterricht an Grundschulen. Diss., Berlin, 1980.

Колосовська В.

ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ПОГЛЯДИ НА ВЗАЄМОСТСУНКИ ЛЮДИНИ З ПРИРОДОЮ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ІНВАЙРОНМЕНТОЛОГІЇ

У статті розкриваються основні поняття сучасної інвайронментології – науки про взаємостосунки людини з соціально–природним довкіллям, яка отримала поширення в багатьох розвинених країнах світу, показується її вплив і

значення для розвитку теоретико–методологічних засад екологічної освіти в Україні.

Ключові слова: інвайронменталізм, сталий розвиток, екологізація свідомості.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Загострення екологічної ситуації на планеті наприкінці ХХ століття спричинило необхідність пошуку шляхів збереження природи не тільки як умови існування людини, але і як обов'язкової основи її гармонійного розвитку. Подолання протиріч у взаємостосунках людини й суспільства з навколишнім середовищем постає водночас і як педагогічна проблема, вирішення якої може забезпечити підготовку молодого покоління до життя. Вчення В. Вернадського про біосферу й ноосферу становить методологічну базу екологічної освіти як галузі педагогічної теорії та практики. Знання законів функціонування біосфери, її структури, ролі й місця антропогенної діяльності сприяє формуванню в учнів наукових знань про навколишній світ, розумінню необхідності науково обґрунтованих дій природозахисного характеру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Розвиток вчення про біосферу належить В. Вернадському. Філософсько–етична концепція ноосфери детально була розроблена П. Тейаром де Шарденом. Комплексний, найбільш обґрунтований аналіз сучасного стану біосфери й можливостей людства виконаний провідними вченими, зокрема Д. Медоузом, М. Реймерсом, М. Мойсеєвим, К. Лосєвим, Д. Даниловим–Данил'яном, Т. Акимовою. У II половині ХХ століття набули поширення ідеї гармонізації стосунків людини з навколишнім середовищем – М. Стронг, Г. Брутланд, М. Мойсеєв, Д. Данилов–Данил'ян, В. Зубаков, В. Межжерін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття

Проте у визначених дослідженнях не здійснено узагальнення теоретико–методологічних поглядів на взаємостосунки людини і суспільства з навколишнім середовищем у вітчизняній інвайронментології.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є аналіз і узагальнення теоретико–методологічних поглядів на взаємостосунки людини з природою у вітчизняній інвайронментології.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Інвайронментологія (від англ. environment – навколишнє середовище) окреслює коло питань

оптимізації взаємостосунків людини з соціально–природним довкіллям. Історія інвайронменталізації, у вітчизняному еквіваленті екологізації, суспільної свідомості, на думку В. Зубакова, розпочинається після Стокгольмської конференції ООН з питань охорони природи (1972 р.). Проте, першим етапом екоцентристської тенденції розвитку суспільної свідомості можна вважати появу у II половині XIX – на початку XX століття в США загальнотеоретичного й світоглядного напрямку, який отримав назву американського інвайронменталізму. Взаємостосунки суспільства з довкіллям розглядаються в соціології, філософії, економіці, правознавстві, етиці, естетиці а також у природоохоронному русі за якість навколишнього середовища. Інвайронменталізм в США представлений такими напрямками, як консерваціонізм, екологізм, біоцентризм. У II половині XIX століття представниками вітчизняного філософсько–релігійного напрямку – руського космізму – була обґрунтована необхідність утвердження нових моральних засад взаємодії людини й природи. Ідеї єдності, взаємозв'язку людини й природи отримали свій подальший розвиток у вченні В.Вернадського про біосферу й ноосферу.

Вчення В.Вернадського про біосферу й ноосферу відіграє важливу роль у розумінні сучасних підходів до охорони довкілля, в усвідомленні взаємозв'язку фізичних параметрів біосфери з духовно–моральним станом людських якостей.

Звичайно виділяють шість основних рівнів організації живої речовини, які створюють формальну ієрархію: молекулярний, клітинний, організменний, популяційно–видовий, екосистемний та біосферний. Т. Акимова вважає, що ”можна говорити й про рівні екологічної організації, оскільки у довкіллі існують й інші різнорівневі структури, які побудовано не за принципом ієрархічної субординації, а за принципом функціональної системи” [1, с.90]. Кожний живий організм погіршує стан довкілля в процесі своєї життєдіяльності. Врівноваження стану довкілля здійснюється завдяки тому, що те саме середовище заселяють організми різного характеру активності, обміну речовин і харчування. На думку І. Шилова біологічна і фізіологічна різноманітність живої речовини є фундаментальною умовою існування життя як планетарного явища [1, с.90].

В. Вернадський висунув тезу про те, що біосфера Землі закономірно й неминуче перейде в нову якість, стане ноосферою (від грец. “noos” – розум). Ключові положення вчення В. Вернадського про біосферу й ноосферу можна охарактеризувати наступним чином: людство є великою геологічною силою; ця сила виявляє себе в розумі й волі людини як істоти соціальної; людина в процесі своєї

господарської діяльності змінила вигляд планети таким чином, що змінила її біогеохімічний метаболізм; ноосфера являє собою біосферу й сферу людської культури з її духовними й матеріальними проявами.

Майже одночасно з В. Вернадським Т. де Шарден створив науково-філософський трактат “Феномен людини”, основу якого складають погляди вченого на ноосферу. Ноосфера – закономірне явище в процесі еволюції і являє собою етап розвитку мислячої матерії.

Вчення про ноосферу наприкінці ХХ століття вважається, з одного боку, як одне з найважливіших наукових досягнень (В. Казначєєв, Ф. Яншин), а іншими вченими (М. Реймерс, М. Мойсєєв, В. Межжерін, В. Данилов–Данил’ян) сприймається як утопія, мрія про світле екологічне майбутнє. В концепції ноосфери переплелися матеріалістичні, релігійно-філософські, ідеалістичні погляди на роль і значення людини, її інтелекту й технологічної могутності в житті біосфери й планети в цілому.

Як зазначає В. Червонецький вчення В. Вернадського про біосферу й ноосферу стали похідною базою для створення сучасних інвайронменталістських концепцій, які розглядають актуальні проблеми та способи оптимізації стосунків людини і суспільства з навколишнім середовищем [4, с.50].

Сьогодні можна констатувати, що біосфера справді різко змінюється під впливом технологічної діяльності людини. Поступове усвідомлення нових загроз спонукає народи до пошуку принципово нових підходів до соціально-економічного розвитку та природокористування.

Це, зокрема, призвело до появи стратегії сталого, або всебічно збалансованого, розвитку, в якому головним продуктивним ресурсом та цінністю стане сама людина. Стратегія сталого розвитку передбачає досягнення суспільного та міжнародного консенсусу, суть якого полягає в тому, щоб утримувати економічну підсистему людства в межах певного масштабу, що дозволяє природній системі Землі її підтримувати. Сталий розвиток, як теорія, є в першу чергу концепцією переходу від екстенсивного економічного зростання до сталого розвитку суспільства, що базується на оцінці прогресу не за кількісними параметрами економічного зростання, а за показниками, які відображають передусім якість людського життя, а також стан довкілля [4].

В.Шевчук, Г.Білявський, Ю.Саталкін пропонують вживати термін “гармонійний розвиток”, який, відповідно до сучасного екологічного підходу, не виводить глобальну цивілізацію за межі екологічної рівноваги, не викликає в біосфері процесів руйнування, деградації й виникнення непридатних для життя людини умов [5, с.41

– 42]. Вченими проаналізовано стратегії сталого розвитку США, Китаю, Японії, Нідерландів. Зауважено, що стратегія розвитку Нідерландів відрізняється більшою “екологічністю”, але в його основі лежить саме технологічний перехід (використання високих технологій в сфері виробництва).

Вітчизняними вченими проаналізовано документи, присвячені стратегії сталого розвитку, й відзначається, що розраховувати на техніко–технологічні фактори вирішення проблем глобальної екологічної кризи безперспективно (М. Мойсєєв), що зберегти й відродити біосферу неможливо через надмірні техногенні деструкції (К. Лосєв, В. Горшков, С. Забелін).

В. Данилов–Данил'ян і К. Лосєв дійшли висновку, що реальну загрозу для людства становить господарська ємність біосфери – гранично допустиме навантаження на біосферу, яке призводить до незворотних процесів деградації останньої. Вчені пропонують концепцію біотичної регуляції навколишнього середовища, сутність якої полягає у збереженні природного біотичного механізму регуляції довкілля в глобальних масштабах або у побудові нового технологічного механізму регуляції навколишнього середовища [6]. Спроба зберегти не змінені людською діяльністю біологічні спільноти видається нереальною, до того ж проекти штучно створеної біосфери (“Біосфера – 2”) довели марність такої стратегії.

Сучасний стан світу за останні десятиліття змінився. Із зростанням населення зростають також і потреби людей. Задоволення потреб населення вимагає підвищення обсягів виробництва. Економічне зростання спричиняє деградацію природних ресурсів, зокрема не відновлюваних, і погіршення стану біосфери в цілому. Неминучість глобальної екологічної кризи витікає із протиріччя між тиском суспільства на екосферу, який постійно зростає, і обмеженням території планети та її ресурсами. На думку російського вченого Г. Голубєва задля вирішення цього протиріччя необхідно здійснити декілька взаємопов'язаних кроків загальносвітового значення: демографічна стабільність на відносно невеликому рівні (заміщення населення без відповідного росту), перехід від економіки зростання до економіки розвитку (перехід від кількісного показника економічного благополуччя до якісного, який співвідноситься із зміною рівня життя населення), технологічний перехід до екологічно безпечних технологій виробництва, етичний перехід до більш високого рівня екологічної етики, соціальний перехід до справедливого розподілу природних ресурсів між націями [2, с.133].

В.Зубаковим запропонована науково обґрунтована екогеософська стратегія виживання (від грец. “Мудрість Дому Земля”). Серед параметрів екогеософської парадигми слід відзначити, що відносини в системі “людина – природа” будуватимуться за принципом екоцентризму. Головним стимулом діяльності людини стане духовне вдосконалення, ідеалом в суспільстві вважатиметься підвищення якості життя. В культурі визнаватиметься гуманізація й інтелектуалізація. Кінцевим результатом стратегії “Екогайя” є свідомо заплановане формування ноосфери – становлення гомеостазиса об’єднаного людства і біосфери, яку воно підтримує.

В.Межжерін зауважує, що людині необхідно швидко та адекватно реагувати на події в довкіллі. Як можливий варіант подолання екологічної кризи, вчений називає екологізацію діяльності та існування людини. Екологізація передбачає формування екологічного світогляду, сприйняття цілісності навколишнього середовища й свідомо відповідальність людини перед природою. Поряд з цим вчений пропонує створити міжнародну екологічну організацію, яка б опікувалась проблемами збереження біосфери і гармонійного розвитку людства: “Ми повинні прорахувати вплив факторів техногенної діяльності людини на далеку перспективу, глибоко вивчити процеси, які відбуваються в довкіллі й прогнозувати можливі наслідки... Сьогодні необхідно створити свого роду Раду Безпеки у справах стану біосфери” [5, с.47].

В працях академіка М. Голубця “Від біосфери до соціосфери” (1997) та “Екосистемологія” (2000) зроблено аналіз виникнення й тлумачення ідеї ноосфери в науці й висунуто ідею існування соціосфери, що є самоорганізованою й саморегульованою планетною системою, яка охоплює біосферу, прилеглий до Землі космос і людське суспільство з усіма наслідками його розумової й господарської діяльності. Термін “соціосфера” вживається на позначення майбутнього етапу існування біосфери після ноосферного етапу. В період, коли існують суперечності між суспільством і навколишнім середовищем, виникає потреба управління соціосферними процесами.

Громадськими організаціями Росії й Республіки Беларусь у 1993 році була створена Міжнародна академія наук екології й безпеки життєдіяльності (МАНЕБ) з метою вирішення проблем безпеки людини в усіх сферах її діяльності. У Декларації МАНЕБ вказується на необхідність перегляду системи цінностей людини і зміни механізму взаємодії природи й суспільства. Одним із пріоритетних заходів діяльності МАНЕБ називається екологічна освіта:

відзначається безперервність, всеохоплюваність і наступність у вихованні дітей і підготовки керівників підприємств, бізнесменів й інженерів. Метою своєрідного “ековсеобуча” визначається формування екологічної культури особистості. Наголошується на тому, що екологія, як навчальний предмет, є обов’язковою для усіх типів середніх та вищих навчальних закладів [2, с.265].

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, можна дійти висновку, що вчення В. Вернадського про біосферу й ноосферу лежить в основі обґрунтування сучасних проблем екології та способів гармонізації відносин в системі “людина – суспільство – природа”. Біосфера являє собою цілісну, еволюційно збалансовану, динамічну систему, яка пов’язана з іншими геосферами планети. Живі організми, включаючи людину, виявляють себе потужною геологічною силою. Оскільки антропогенна діяльність сягає планетарного масштабу, остільки, на думку В. Вернадського, ноосфера поєднає в собі біосферу й сферу людської діяльності з її духовними й матеріальними проявами. Ноосферні ідеї набули подальшого розвитку наприкінці ХХ століття й розглядаються як одне з найважливіших наукових досягнень й, водночас, як утопічні мрії про екологічне майбутнє. Вчення В. Вернадського про біосферу й ноосферу стали похідною базою для створення сучасних інвайронменталістських концепцій, які розглядають актуальні проблеми та способи оптимізації стосунків людини і суспільства з навколишнім середовищем. Світовою громадськістю у II половині ХХ століття намічені шляхи й здійсненні спроби вирішення проблем глобальної екологічної кризи. Тут можна відзначити концепцію сталого розвитку, діяльність Римського клубу. Загалом можна констатувати, що вченими вказується на необхідність міжнародного співробітництва у вирішенні глобальних екологічних проблем; інвайронменталізація, або екологізація, свідомості й діяльності людини проявляється перш за все в екологізації освіти й виховання, формуванні екоцентристського світогляду.

Література

1. Акімова Т.А., Хаскин В.В. Экология. Человек – Экономика – Биота – Среда: Учебник для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2001. – 566 с.
2. Мудрость дома Земля. О мировоззрении XXI в. Экогеософский альманах. Вып.4–5. / под ред. В.А. Зубакова. – СПб –Донецк, 2003. – 274 с.
3. Стан світу 2000/ Л. Браун та ін. – К.: Інтелсфера, 2000. – 312 с.
4. Червонецький В.В. Екологічна освіта учнів у школах країн Європейського регіону та Північної Америки: Монографія. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2005. – 312 с.

5. Шевчук В.Я., Білявський Г.О., Саталкін Ю.М. Ноосферогенез і гармонійний розвиток. – К.: Геопринт, 2002. – 127 с.
6. Экологические проблемы: что происходит, кто виноват и что делать?: Учебн. Пособие / под ред. проф. В.И. Данилова–Данильяна. – М.: Изд–во МНЭПУ, 1997. – 332 с.

Олеярник О.

ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ГОТОВНОСТІ ДО ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ – СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Проаналізовано зміст професійної спрямованості та професійного самовизначення старшокласників у сучасній школі; доведено, що проблема готовності до професійного самовизначення є актуальною та потребує ретельного дослідження.

Ключові слова: професійна спрямованість, професійне самовизначення, самостійний та свідомий вибір професії, готовність, старшокласник, структурний компонент.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Вибір професії як основа самоствердження людини в суспільстві – одне з головних рішень в житті. Цей вибір відбувається в результаті аналізу внутрішніх ресурсів суб'єкту та співвідноситься з вимогами до обраної професії. Цей процес складається з етапів, тривалість яких залежить від зовнішніх умов та індивідуальних особливостей суб'єкта, який обирає професію. Процес професійного самовизначення особистості тісно пов'язаний з її минулим та сягає майбутнього, створюючи таким чином загальний образ «Я – концепції», визначаючи тим самим життєве кредо. Такий підхід вимагає врахування широкого спектру факторів, що впливають на вибір професії, крім того, він дозволяє зробити акцент на часовому аспекті – на минулому досвіді особистості та її уявленні про майбутнє. Однією з причин помилкового професійного вибору є слабе розуміння учнями змісту та характеру майбутньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень, у яких почато рішення даної проблеми. Готовність – властивість особистості старшокласника, що інтегрує такі якості, як установка на сумлінну працю, розуміння необхідності участі в праці, ставлення до праці як до сенсу життя та засобу розвитку своїх творчих здібностей. Готовність до праці – здатність старшокласника здійснювати вільний та самостійний вибір професії, наявність у нього необхідних для майбутньої професії знань, умінь та навичок, певного рівня соціальної зрілості, що забезпечує його входження в трудовий колектив, міжособистісні стосунки [6].

Однією з основних проблем, що виникає в процесі професійного самовизначення на соціально–економічному рівні, є протиріччя між потребою в самореалізації на індивідуальному рівні та запитами суспільства. Вирішальну роль у професійному самовизначенні відіграють суб'єктивні критерії, показники та оцінки, що часто не відображають об'єктивну ситуацію вибору. Усе це дає підстави стверджувати, що в професійній орієнтації старшокласників зростає значення засобів психолого–педагогічної дії, основою яких є допомога особистості в підготовці до вибору професії.

Теоретичні аспекти підготовки учнів до професійного самовизначення ґрунтовно досліджували такі науковці, як Г.Бас, З.Нечипорук, А. Нісімчук, В. Моляко, Є. Павлютенков, Д. Сметанін, Б. Федоришин, В. Ярошенко. Аналіз педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що підготовленість сучасних школярів до свідомого вибору майбутнього фаху знаходиться на низькому рівні, про це свідчать такі факти: учні погано поінформовані про світ професій, школа використовує лише окремі елементи професійної спрямованості, не враховує потреби країни в кадрах, педагогічні працівники посередньо поінформовані про соціально–професійні орієнтири своїх вихованців. Більшість учнів поділяють види професійної діяльності на престижні й непрестижні, ставлять високі вимоги до майбутнього фаху (відповідність професії інтересам, висока заробітна плата, престижність) [3].

Досить цікаво, з нашої точки зору, зробити неупереджений аналіз процесу формування готовності старшокласників до вибору професії в навчально–виховному процесі сучасної школи.

Формулювання цілей статті. Ураховуючи актуальність проблеми, ми пропонуємо розглянути зміст основних положень щодо професійної спрямованості та професійного самовизначення старшокласників у сучасній школі.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вибір професії є тією «вузловою точкою» у формуванні особистості, що визначає всю її подальшу життєдіяльність. Самостійний вибір професії – це «друге народження людини». Від того, наскільки правильно вибраний життєвий шлях, залежить її подальша доля.

Професійне самовизначення старшокласників у сучасних умовах відображає зміст їхніх духовних цінностей, що є продуктом розвитку особистості й передумовою її подальшого розвитку. Разом з тим, духовні орієнтації особистості обумовлюють самовизначення, у свою

чергу, визначає співвідношення наявного зі своїми ідеалами, зіставлення своїх цінностей з власними можливостями.

Основні сучасні проблеми професійного самовизначення учнів фокусуються в характеристиці їхнього життєвого старту, у здатності усвідомлено прийняти рішення щодо професійного майбутнього.

Особливу увагу слід приділити мотивам, що впливають на свідомий вибір професії. Мотив – причина дій і вчинків людини, те, що спонукає до дії. Вибір професії визначається насамперед соціальними умовами життя. Соціальна обумовленість вибору визначається потребами суспільства в кадрах, престижністю професій, впливом сім'ї, цілеспрямованою діяльністю школи, та громади. Проводячи професійну орієнтацію серед учнів, слід, перш за все, розповідати їм про значення кожної з професій. Знайомлячи учнів зі світом професій, не можна приховувати від них і негативні сторони різних спеціальностей, щоб школярі не мали ілюзій, знали, що їх очікує на вибраному шляху, щоб не було потім розчарувань. Формування в учнів належного ставлення до праці є одним з головних напрямків, які потрібно розвивати сучасним школам. Невизначеність, нереалізованість в учбовому процесі глибинного потенціалу школярів представленого, насамперед, їхніми задатками та здібностями, ставить і їхній майбутній вступ до самостійного дорослого життя в залежність від дії різного роду випадкових чинників. Більшість випускників загальноосвітньої школи саме з низьким рівнем підготовки знаходяться перед необхідністю соціально–професійного вибору. І мало корисного в тому, що єдиним орієнтиром для них служать стихійно засвоєні уявлення про престиж професій як благополучний засіб життєвого самовизначення. Рівень домагань та орієнтацій, як правило, є дуже високим, проте суб'єктивно вони далеко не завжди підкріплені достатньо надійним пізнанням усього «Я».

Найбільш загальним принципом, що лежить в основі динаміки професійного самовизначення особистості, є суперечність між її потребою в професійному самовизначенні, з одного боку, та вимогами переважної діяльності, а також знаннями, уміннями, здатностями, необхідними для самовизначення людини – з іншого.

На свідомий вибір молодою людиною професії впливають різного роду чинники, що можуть стати вирішальними в цьому плані. Значущість цих чинників знижується до віку, коли молода людина вже закінчує школу й опиняється перед необхідністю вибору свого подальшого трудового та професійного шляху. У цьому разі більш суттєвого значення набувають чинники, що опосередковано впливають на професійні наміри. До цих чинників можна віднести

такі, як інтерес до певних галузей знань, моральні ідеали та вплив оточуючих, суспільна значимість професії та багато інших, що можуть вплинути на свідомий вибір професії людиною.

Кожний має талант. Тільки один розвиває свій талант, інший зариває його в землю, а більшість людей його просто не бачать. Не слід піддаватися рекламним стереотипам. Необхідно самому здійснювати пошук інформації про професію, яка викликає найбільшу симпатію [2].

Аналіз психолого–педагогічної літератури, дозволяє стверджувати, що професійне самовизначення – це процес формування особистістю свого ставлення до професійної діяльності та засіб її реалізації через узгодження особистісних та соціально–професійних потреб. Професійне самовизначення є частиною життєвого самовизначення, тобто входження в ту чи іншу соціальну та професійну групу, вибір засобу життя, професії. Сучасне розуміння професійного самовизначення охоплює проблеми його взаємозв'язку із загальним життєвим самовизначенням особистості, вплив на особистість соціального середовища, професійного становлення та активної життєвої позиції людини.

Професійне самовизначення – це багатокомпонентний процес, що відбувається протягом певного, іноді досить тривалого періоду життя особистості та спрямовується внутрішніми чинниками її розвитку, у яких відображаються об'єктивні зовнішні умови. Реалізаційна спрямованість відбивається в ієрархічній структурі мотиваційної сфери особистості, виявляється в цілеспрямованих вчинках і поведінці, переживається на емоційному рівні як інтерес, захоплення, відчуття перспективи. Найбільше впливають на професійне самовизначення такі якості особистості, як її саморозуміння та ставлення до себе. У професійному самовизначенні особистості вибір може стати головною сферою, у якій людина потребує психологічної допомоги. Певний професійний вибір відкриває перед людиною шлях до її професійної самореалізації, спрямовує розвиток і формування її здібностей та інтересів, окреслює професійне та соціальне середовище, у якому людина стверджуватиме себе як особистість і як професіонал надає певного напрямку головним подіям її життя. Поняття «готовність» також визначається як усвідомлення особистістю факту наявності проблеми та активна спрямованість на пошук засобів, потрібних для її розв'язання. Професійне самовизначення особистості – це складний багатокомпонентний процес, спрямований на вирішення людиною важливих питань самоактуалізації, здійснення вибору та знаходження свого місця в життєвому просторі [1].

Коли молода людина закінчує школу й опиняється перед необхідністю вибору свого подальшого трудового шляху, більш суттєвого значення набувають чинники, які опосередковано впливають на професійні наміри. До них належать інтерес до тих чи інших галузей знань, життєві ідеали та зразки, традиції родини, вплив товаришів та дорослих, соціальний престиж професій тощо. Аналіз і врахування ефективності впливу чинників на молоду людину значно полегшують вирішення проблеми керування її професійними намірами [5].

Готовність до вибору професії може формуватися тільки в межах навчально–виховного процесу в школі. На нашу думку, готовність є структурним компонентом навчально–виховного процесу, який суттєво впливає на вибір майбутньої професії й на який учителям слід звернути увагу, щоб старшокласники не помилилися при виборі професії, а при наявності таких помилок педагоги могли допомогти школярам виправити їх. Основними складовими готовності є: мотиваційна складова, що виявляється через ієрархію мотивів навчально–трудової діяльності учня; професійна складова, до якої входять знання про обрану професію, уміння, навички; практичний досвід роботи за обраною спеціальністю, що по суті є підструктурою значущих якостей особистості.

Процес професійного самовизначення є складним і багато в чому суперечливим. З одного боку, він має враховувати інтереси, нахили, здібності особистості, а з іншого – потреби суспільства в спеціалістах певних сфер трудової діяльності. Отже, на професійне самовизначення старшокласників впливають два основні чинники – інтереси особистості й потреби суспільства. Забезпечити їхню взаємодію та поєднання покликана професійна орієнтація [5].

У змісті профільного навчання та професійної підготовки слід урахувувати зв'язки з предметами поглибленого вивчення, зосереджувати увагу на формуванні якостей особистості, професійно важливих для обраного виду трудової діяльності. Важливою умовою успішного формування готовності учнів до професійного самовизначення є цілеспрямоване педагогічне керування цим процесом, для того щоб педагоги зуміли побачити в дитині ті здібності й навички, якими добре володіє учень, та допомогли здійснити правильний вибір майбутньої професії. Для більш ефективного впливу на школярів педагогам слід залучати до цієї діяльності батьків, проводити з учнями бесіди про світ майбутніх професій, організовувати зустрічі підлітків з представниками діючих підприємств, проводити екскурсії на виробництво для старшокласників [4].

Висновки. Формування готовності старшокласників до професійного самовизначення є процесом педагогічно керованим, і ефективність його підвищується в результаті включення школярів у навчально–трудова діяльність. Це сприяє формуванню в підлітків професійного самовизначення вищого рівня, що виявляється в соціально–психологічній готовності особистості здійснити свідомий вибір професії та продовжується на етапі оволодіння основами певного виду трудової діяльності на практичному рівні.

Література

1. Вітковська О.І. Професійне самовизначення як життєва проблема особистості // Педагогіка і психологія.– 1998. №3.– С. 171–179.
2. Гнатюк Н. Выбирая профессию // Воспитание школьников.– 1993. №5. – С. 32 – 38.
3. Кавецький В.Е. Підготовка учнів загальноосвітніх шкіл до професійного самовизначення в сучасних умовах: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Тернопільський державний педагогічний університет. - К., 2000.– 18с.
4. Піддячий М.І. Організаційно–педагогічні умови підготовки старшокласників до професійного самовизначення у міжшкільних навчально– виробничих комбінатах: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Інститут проблем виховання АПН України.– К., 2002.– 14с.
5. Саух О. Чинники впливу на професійні наміри школярів // Трудова підготовка в закладах освіти.– 2005. № 2.– С. 12 – 15.
6. Сыпченко В.И. Подготовка старшеклассников к труду в сфере материального производства: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Ростовский– на–Дону Ордена «Знак почета» государственный педагогический институт.– Ростов– на– Дону., 1991.– 21 с.

Саврасов М.

ОПТИМІЗАЦІЯ ДІАГНОСТИКИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ

На основі порівняльного аналізу ефективності використання основних методик діагностування рівня інтелектуального розвитку визначено максимально інформативні методики. Основними параметрами аналізу виступають інформативність методик, кількість часу при обробці даних, рівень складності обробки експериментальних даних тощо. Також досліджено вплив фактору статі на особливості діагностування рівня інтелектуального розвитку підлітків.

Ключові слова: інтелект, методика, діагностика, тест, шкільне навчання, ефективність.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Інтеграція української освіти до європейського освітнього простору, що потребує модернізації контролюючої складової процесу навчання. З цієї

причини важливою є оптимізація процедури діагностування рівня інтелектуального розвитку школярів, що є невід'ємною складовою контролю ефективності шкільного навчання. Великі можливості щодо дослідження напрямків цієї оптимізації дає діагностування учнів старшого шкільного віку за допомогою основних тестових методик.

Шкільне навчання – це процес спільної діяльності навчаючого і того, кого навчають, характерною рисою якого є орієнтація на придбання знань для адекватного застосування їх у майбутньому. Важливо, щоб учень не тільки засвоїв знання але і розвив визначені психологічні властивості, досяг би рівня розумового розвитку, необхідного для подальшого самостійного придбання знань, умінь і навичок[1, с.78]. Системою контролю ефективності традиційного шкільного навчання є оцінка як основний показник здібностей учнів. Однак цей засіб не завжди є достовірним і надійним показником розумового розвитку школярів. На успішність зі шкільних предметів можуть впливати різні фактори – мотиваційні, сімейні та інші, наявність яких ускладнює сам процес контролю і керування розумовим розвитком учнів в умовах шкільного навчання.

Проблема дослідження інтелекту є в даний час однією з дискусійних як у вітчизняній, так і закордонній психології. Підвищений інтерес до цієї проблеми не можна назвати випадковим. Успішне вирішення проблеми про сутність інтелекту і шляхи його адекватного виміру спричинило б подальший прогрес у розвитку цілого ряду наук про людину, мало б неоціненну практичну значимість[2, с.267 – 268].

Аналіз останніх досліджень та публікацій в яких започатковано розв'язання даної проблеми та на які спирається автор, виділення не виділених раніше частин загальної проблеми, яким присвячена стаття. Тести інтелекту стали широко використовуватися в шкільній, клінічній практиці і під час професійного добору. Дослідженнями інтелекту займалися як вітчизняні психологи – Б.Г.Анан'єв, Л.С.Виготський, В.Н.Дружинін, Н.Ф.Тализіна, П.Я.Гальперін; так і закордонні психологи, такі як Ж.Піаже, Р.Амтхауер, Дж.Равен, А.Біне, К.Спірмен, Р.Кетелл та інші [3, с.187].

Однак, застосування в системі освіти широко відомих психологічних методик, спрямованих на вимір рівня інтелектуального розвитку школярів, розроблених ведучими психологами, встановлює ряд труднощів: багато тестових методик виміру розумового розвитку, у свій час розроблялися для застосування на виборці дорослої частини населення і тому є складними і громіздкими у використанні; шкільні вчителі не володіють у повному обсязі достатніми знаннями та

психологічною підготовкою для використання цих тестових методик в умовах шкільного навчання; процедура обробки даних, отриманих за допомогою цих методик є складною і займає значний час. Як наслідок, виникають значні ускладнення щодо адаптації цих методик виміру рівня інтелектуального розвитку для подальшого використання в системі шкільної освіти.

Формування цілей статті(постановка завдання). При організації нашого дослідження ми виходили з припущення про те, що може бути запропонований досить надійний і зручний в умовах шкільного навчання метод визначення рівня розвитку тих складових інтелекту школяра, що найбільш тісно пов'язані з успішністю його навчання.

З огляду на тему і гіпотезу нашого дослідження, основними задачами нашого дослідження виступають: визначення рівневих і структурних показників розумового розвитку учнів старшого шкільного віку, з'ясування впливу фактору статі учня старшого шкільного віку на його інтелектуальний розвиток, встановлення взаємозв'язку між рівнем інтелектуального розвитку старших школярів і їхньою шкільною успішністю, визначення оптимальної методики контролю рівня розумового розвитку учнів старшого шкільного віку.

В основу експериментальної частини нашого дослідження покладено методики «Прогресивні матриці» Дж. Равена, тест «Структури інтелекту» Р. Амтхауера, методика «КОНТРР»(розробка інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України), а також тест Беннета для оцінки рівня розвитку технічного інтелекту.

Виклад основного матеріалу статті з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Для вивчення проблем, пов'язаних з виміром рівня розвитку інтелекту, необхідно запропонувати означення цього поняття. В даний час виділено безліч різноманітних дефініцій інтелекту. У найбільшому числі означень інтелект постає в трьох видах: здатність до навчання, здатність до абстрактного мислення, здатність до адаптації[4, с. 90]. Інтелект також виступає як сукупність усіх пізнавальних функцій індивіда, але перш за все як мислення[5, с.136]. З психологічної точки зору, призначення інтелекту – створювати порядок з хаосу на основі приведення у відповідність індивідуальних потреб з об'єктивними вимогами дійсності. Усі ті області людської діяльності, де треба про щось дізнатися, зробити щось нове, прийняти рішення, зрозуміти, пояснити, відкрити – усе це сфера дії інтелекту. Інтелект – він як здоров'я, його не помічаєш і про нього не думаєш, коли його досить;коли ж в його роботі починаються порушення, то нормальний хід життя порушується[6, с. 256 – 257].

У вітчизняній психології інтелект тривалий час не розглядався як єдина когнітивна система, тим більше як загальна здатність. Інтеграція вітчизняної психології у світову, що має місце останнім часом, торкнулася і психології інтелекту. Вирішальну роль у цьому зіграли психодіагностики[7, с.147]. Основною інновацією стають тести, як інструмент виміру рівня інтелектуального розвитку. В основному це американські тести, багато з яких мають тривалу історію. Взагалі, доля тестових методик у вітчизняній психології завжди була дуже драматичною: від повсякчасного використання до занепаду з подальшим відродженням.

Так, Л.С. Виготський у свій час виступав проти тестових методів, як єдиного засобу діагностування розумового розвитку вважаючи, що рівень реального розвитку не вичерпує всієї його картини[8, с.219]. Про обмежені можливості процедури тестування у педагогічних закладах веде мову і Г. Краг[9, с.493].

Вияви інтелекту дуже різноманітні, загальним є активація у будь-якому інтелектуальному акті всіх тих психічних функцій, що забезпечують пізнання навколишнього світу і адаптацію до нього. Тому під інтелектом як об'єктом виміру розуміють не будь-які вияви індивідуальності, а лише ті, що мають відношення до пізнавальних властивостей індивіда. Цілком природно, що це знаходить своє відображення в численних тестах, призначених для вимірювання різних сторін інтелекту[10, с.7]. Отже, тести продовжують залишатися вагомим, хоча і недосконалим, інструментом діагностування інтелекту. Одразу постає питання про оптимальний вибір тестових методик для виявлення певних якостей інтелекту досліджуваних, що є одним з завдань нашого дослідження.

Намагаючись знайти спосіб виміру можливостей інтелекту, Равен створив особливий тест, орієнтований на діагностику здатності до виявлення закономірностей в організації серії фігур. Згодом успішність виконання тесту «Прогресивні матриці» стала інтерпретуватися як показник здатності до навчання на основі узагальнення власного досвіду в умовах відсутності зовнішніх вказівок[4, с.89].

Тест «Структури інтелекту» вперше був описаний його автором – німецьким психологом Р.Амтхауером у 1953 році. При створенні тесту Амтхауер виходив з розгляду інтелекту як спеціалізованої підструктури в цілісній структурі особистості. Цей метод, за задумом автора, призначається для оцінки інтелекту і його структури у віці від 13 до 61 року[7, с.146].

Критеріально-орієнтований нормативний тест розумового розвитку(КОНТРП) розроблено в лабораторії психодіагностики

інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. КОНТРР призначено для випробовування розумових здібностей школярів 7–11 класів.

Тест Беннета призначено для вимірювання рівня розвитку технічного інтелекту учнів старшого шкільного віку.

Для розв'язання задачі визначення структурних показників нами було застосовано вищенаведені стандартизовані методики виміру рівня інтелектуального розвитку старших школярів на виборці учнів 10–х та 11–х класів різних профілів навчання педагогічного ліцею м. Слов'янська, загальна кількість випробовуваних склала 35 осіб. При обробці даних нами було використано процедуру кореляційного аналізу показників розумового розвитку учнів старших класів. У результаті нами було отримано статистично значимі позитивні зв'язки між усіма представленими показниками рівня інтелектуального розвитку учнів старшого шкільного віку, вимірюваних обраними нами діагностичними тестами.

Найбільш щільний статистично значимий позитивний взаємозв'язок виявлено між показниками розумового розвитку старших школярів, вимірюваних тестом Р. Амтхауера і КОНТРР, між тестом «Прогресивні матриці» Дж. Равена і КОНТРР, а також між показниками розумового розвитку старших школярів, визначених тестом «Прогресивні матриці» Дж. Равена і тестом «Структури інтелекту» Р. Амтхауера (на рівні $p \leq 0,01$).

Менш щільний взаємозв'язок виявлено між показниками рівня інтелектуального розвитку учнів 10–х та 11–х класів, вимірюваних тестом Беннета та трьома іншими тестами діагностування рівня розумового розвитку: тестом «Прогресивні матриці» Дж. Равена, тестом «Структури інтелекту» Р. Амтхауера і КОНТРР (на рівні $p = 0,05$). Однак, всі ці зв'язки також є статистично значимими.

З психологічної точки зору ми припустили, що між показниками розумового розвитку, визначених з використанням КОНТРР та тесту Беннета не може бути статистично значимого позитивного зв'язку через те, що КОНТРР не виявляє такої якості інтелекту як технічне мислення, наявність якого фіксує успішне виконання тесту Беннета. Але за результатами дослідження наше припущення не підтвердилося на відміну від того, що успішне виконання тесту Беннета тісно пов'язане з успішним виконанням тесту «Прогресивні матриці» Дж. Равена, де інтелект підлітка оцінюється завдяки перцептивним властивостям. З'ясувалось, що між показниками рівня інтелектуального розвитку 15–ти та 16–ти річних учнів не існує практично ніяких відмінностей, отже в

нашій виборці учні 10–го та 11–го класів працюють на приблизно однаковому інтелектуальному рівні.

Таким чином, за результатами даного аналізу можна зробити висновок про те, що усі використані нами методики виміру рівня розумового розвитку учнів старших класів рівноцінні між собою. Тобто, маючи високі показники за результатами використання однієї з цих методик, ми будемо мати відповідно високі показники при використанні всіх інших наведених методик. Ми припускаємо, що для виміру рівня розумового розвитку старших школярів найбільш ефективним є тест «Структури інтелекту» Р. Амтхауера, тому що досвід роботи психологів по даній методиці свідчить про те, що в цілому результати є дуже надійними, підтвердженими при рейтингових іспитах ат істотними для загальної оцінки рівня розвитку особистості старшого школяра. Для оцінювання рівня інтелектуального розвитку учнів старших класів нами було розроблено спеціальними шкали оцінювання рівневих показників, як для тесту «Структури інтелекту» Р. Амтхауера, так і для кожного з трьох інших тестів, з обов'язковим врахуванням того, в 10–му чи 11–му класі навчається підліток. Також, враховуючи одну з задач нашого дослідження щодо впливу фактору статі на показники рівня розумового розвитку, вносимо корективи для статевих відмінностей досліджуваних.

Виходячи з отриманих даних, ми бачимо, що існує значна розбіжність між показниками інтелектуального розвитку хлопчиків і дівчаток, виявлених такою методикою вимірювання рівня інтелектуального розвитку, як тест Беннета, що оцінює рівень розвитку технічного мислення. З цього можна зробити висновок, що для виміру даного виду інтелектуальних можливостей вплив фактору статі недостатньо врахований, шкалу оцінки рівня розумового розвитку необхідно модифікувати.

Інших видимих розбіжностей між показниками інтелектуального розвитку, обумовлених статтю, в нашому дослідженні встановлено не було. Таким чином, стосовно нашого попереднього припущення про те, що тест «Структури інтелекту» Р.Амтхауера є найбільш інформативним при вимірюванні рівня розумового розвитку старших школярів і в ньому найширше представлені всі якості інтелекту, можна зробити висновок, що норми оцінювання інтелекту за цією методикою не залежать від статевої приналежності.

Наступною поставленою нами задачею було встановлення взаємозв'язків між рівнем інтелектуального розвитку старших школярів, вимірюваного відповідними основними тестами, і рівнем їхньої шкільної успішності з предметів гуманітарного і природничого циклів. У процесі розв'язання даної задачі нами було використано

процедуру кореляційного аналізу показників рівня розумового розвитку учнів 10-их та 11-их класів і рівнем їх шкільної успішності. Нами з'ясовано, що між усіма показниками інтелектуального розвитку, вимірюваного за допомогою вищенаведених тестових методик, і показниками шкільної успішності з предметів як гуманітарного, так і природничого циклів, існують статистично значимі позитивні зв'язки з ймовірністю 95%.

Так, виявлено щільний зв'язок між показниками шкільної успішності з предметів гуманітарного циклу і показниками успішного виконання таких тестів, як КОНТРР і вербальних субтестів методики «Структури інтелекту» Р.Амтхауера. Отримані дані не можуть викликати в нас сумнівів відносно їхньої вірогідності, бо є цілком очікуваними. Однак, надалі в ході нашого дослідження виявлені непередбачено щільні статистично достовірні позитивні зв'язки ($p \leq 0,05$) між показниками успішності з предметів гуманітарного циклу і успішним виконанням невербальних субтестів методики «Структури інтелекту» Р.Амтхауера (субтести 6–9), методики «Прогресивні матриці» Дж.Равена, і тесту Беннета. Надійність отриманих даних піддається сумніву вірогідності встановлених зв'язків. Ми припускаємо, що тут необхідно брати до уваги те, що в нашій виборці брали участь інтелектуально сильні учні. Тому для того, щоб підтвердити або спростувати вірогідність отриманих нами результатів, треба взаємозв'язок між цими показниками піддати ретельному аналізу. Для цього при експериментальному дослідженні необхідно значно розширити виборку учнів, включивши до неї школярів з різними рівнем розумового розвитку.

Далі розглянемо зв'язок показників шкільної успішності з природничих дисциплін і показників успішності виконання тесту «Прогресивні матриці» Дж. Равена, тесту Беннета і математичних субтестів методики «Структури інтелекту» Р. Амтхауера. Отже, виявлений нами щільний взаємозв'язок, статистично достовірний на рівні $p \leq 0,05$, вважаємо цілком передбачуваним і природним. Це свідчить про те, що чим вище(нижче) по показник успішного виконання даних тестів виміру рівня розумового розвитку, тим вище(нижче) рівень шкільної успішності з предметів природничого циклу, тобто ці показники пов'язані прямою пропорційністю.

У ході подальшого дослідження нами було встановлено ще один несподіваний статистично достовірний позитивний зв'язок між показниками шкільної успішності учнів 10-их та 11-их класів з предметів природничого профілю і показниками успішного виконання

методики КОНТРР, що не виявляє рівня природничонаукових здібностей старших школярів, показниками успішного виконання вербальних субтестів методики «Структури інтелекту» Р. Амтхауера, для виконання яких ці здібності не є обов'язковими. Як вже було сказано вище, причиною таких результатів скоріш за все виступає та обставина, що учні, що брали участь в експерименті, мають переважно високий рівень підготовки з предметів різної спрямованості. Тому для одержання більш достовірних результатів необхідно у майбутньому використовувати вибірку школярів з різним рівнем учбових досягнень.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку в цьому напрямку. Таким чином, у результаті розв'язання поставленої задачі ми отримали дані про те, що в нашому дослідженні мають місце статистично значимі позитивні зв'язки, достовірні на рівні $p \leq 0,05$ між показниками шкільної успішності учнів старшого шкільного віку з предметів як гуманітарного, так і природничого циклів і показниками успішного виконання тестів діагностування рівня розумового розвитку старших школярів.

У ході подальшого нашого дослідження з'ясувалось, крім того, що показники успішного виконання всіх застосованих методик виміру рівня інтелектуального розвитку старших школярів мають статистично значимий позитивний зв'язок з показниками успішної учбової діяльності з предметів як гуманітарного, так і природничого профілю. Отже, можемо зробити висновок про те, що для встановлення рівня шкільної успішності старших школярів достатньо застосування лише однієї з запропонованих методик виміру рівня розумового розвитку учнів старшого шкільного віку. Враховуючи те, що раніше нами були визначені оптимальні методики контролю рівня інтелектуального розвитку старших школярів, то найбільш доцільним засобом діагностування рівня розумового розвитку учнів старшого шкільного віку для застосування в умовах шкільного навчання є тест КОНТРР, або тест «Прогресивні матриці» Дж.Равена, що і є розв'язанням центральної задачі нашого дослідження. Надалі перспективним є дослідження інших видів діагностування рівня інтелектуального розвитку старших школярів.

Література

1. А.А. Никольская Возрастная и педагогическая психология. – Дубна: Феникс, 2001.
2. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии /Под ред. И.И. Ильясова и В.Я. Лаудис. – М.: МГУ, 1981.
3. Психология /Под ред. А.А. Крылова – М.: Просвещение, 1999.

4. Л.Н. Собчик Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики – СПб.: Речь, 2003.
5. Психологический словарь /Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983.
6. В.А. Сухарев Психология интеллекта. – Донецк: Лебедь, 1997.
7. Психодиагностика /Под ред. Л.Ф. Бурлачука. – СПб.: Питер, 2003.
8. Л.С. Выготский Педагогическая психология. – М.:Педагогика – Пресс, 1996.
9. Г. Краг Психология развития. – СПб.: Питер, 2001.
10. А.В. Букалов, О.Б. Каренко Виды интеллекта и их измерение /Соционика, ментология и психология личности. – 2004 – №4.

Твердохлєб М.

РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ФЕНОМЕНУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО–ВИХОВАНОВОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ

У статті розглянуто та проаналізовано проблему соціальної активності молодших школярів у реальних умовах навчально–виховного процесу початкової школи. Спираючись на опрацьовані матеріали психолого–педагогічного напрямку, автор статті намагається з'ясувати взаємозв'язок теоретичного і практичного аспектів феномену соціальної активності, для подальшої розробки науково–теоретичної бази та створення методичного забезпечення морально–соціального виховання дітей, їх соціальної активності. Соціальна активність розглядається автором як засіб всебічного розвитку особистості школяра, в якому розкрито педагогічне значення шкільного соціуму та соціально активної діяльності учнів на сучасному етапі.

Ключові слова: соціальна активність, особистість молодшого школяра, навчально–виховний процес, шкільний соціум.

Початок ХХІ ст. ознаменований стрімкою трансформацією українського суспільства: швидкими темпами розвитку і постійними змінами в ієрархії соціального життя країни. Однак, на фоні досягнень є й серйозні проблеми: занепад моральних цінностей, втрата смисложиттєвих цілей, безпорадність, безвідповідальність, соціальна пасивність людей. Без сумніву, одним з найважливіших і якісно нових завдань надзвичайної ваги та значущості, що ставить сучасність перед освітянами є – виховання особистості головними пріоритетами якої є розум та любов; людини яка проявляючи свою внутрішню суть, свою природну потребу в активності, активних діях, вчинках, комунікації, діяльності повинна спрямовувати свій потенціал, суб'єктну свідомість не тільки на мету подальшого розвитку власної особи, а й на користь суспільного оточення, процвітання й стабільність держави, завдяки застосуванню власної соціальної активності.

Цілком логічно, що неабиякий резонанс у науковому світі викликають дослідження світу дитинства, особливо «шкільництва». Так, С.Беляєв, Є.Красножонова, О.Попова досліджували – формування в учнів пізнавальної активності; Д. Богоявленська, В. Кузін, Т.Коваленко, Т. Шамова – формування творчої активності молодших школярів. Слід звернути увагу на фундаментальні дослідження творчості, творчих здібностей Б.Ананьєва, Д.Богоявленської, М.Бахтіна, Л.Виготського, Б.Теплова, С.Рубінштейна, Н.Лейтес. Важливим видається аналіз різних концепцій та напрямів наукового вивчення соціального аспекту розвитку дитини: соціально-педагогічні аспекти визначено в працях – О.Бодальова, А.Мудрика, Я.Щепанського, І.Кона; Ю.Богинська, Н.Гавріш, О.Караман, О.Кононко, Л.Калуська, С.Курінна, Т.Поніманська, Р.Пріма, І.Печенко опрацьовували питання ранньої соціалізації, «безпроблемної» адаптації та соц.компетентності учнів; М.Кудрявцев, М.Правдов, Р.Самоха, С.Жевага, Т.Швалева – проблеми фізичного здоров'я дітей, а О.Завгородня, Л.Курганська, І.Остополець – їх психічного здоров'я; М.Галагузова, І.Пінчук, Ю.Клочан, Р.Овчарова, Н.Максимова значну частину своєї науково-дослідної діяльності присвятили проблемі девіантною поведінки. Г.Авдіянц, І.Луценко, В.Лаппо, М.Євтух, – «відроджували» проблеми родинного виховання. Фундаментальні праці О.Губко, П.Кононенко, В.Кузя, Ю.Руденка, В.Сипченка, М.Стельмаховича, Б.Чижевського, П.Щербаня спрямовані на дослідження патріотичного виховання молоді. В.Прокопенко, О.Савченко, О.Червінська, Л.Щербакова – займалися проблемами наступності та безперервності навчання і виховання на всіх етапах розвитку, від немовляти до особистості дорослої людини.

Нині здійснено низку дисертаційних досліджень, пов'язаних з проблемою формування позиції особистості школярів Н.Дангбаєва, О. Колонькова, В.Маршицька, Н.Пономарчук та інш.

Однак, навіть зважаючи на чисельні розробки та дослідження педагогіки школи, всього загалу системних розробок, ми вважаємо недостатньо дослідженою сферу соціального виховання учнів початкової школи, зокрема, формування соціальної активності молодших школярів. Високо оцінюючи значущість досліджень присвячених проблемам соціальної активності людини та науковим доробкам, що безпосередньо стосуються означеної проблеми, ми впевнені, що в умовах сучасної освітньої парадигми, формування соціальної активності учня в навчально-виховному процесі початкової школи є найактуальнішим й найпереконливішим напрямком, новою якістю сучасного виховання і потребує подальшої більш детальної розробки. Крім того, недостатня увага в умовах реального навчально-

виховного процесу до формування соціальної активності учнів, залучення їх до суспільно корисної діяльності та спонукання учнів до морально–соціальних вчинків, свідчить про наявність недостатньої теоретичної та практичної підготовки вчителів до здійснення цілеспрямованого виховного впливу з метою формування соціальної активності в стінах школи, брак науково–методичної та науково–практичної літератури, необхідність відродження батьківського «педагогічного всеобучу» та об'єктивна потреба комплексної співпраці системи «школа–родина–громадськість».

Актуальність порушеної проблеми окреслена її соціальною значущістю, гострою потребою виховання людини, спроможної на активні дії, моральні вчинки. Завдяки чому, метою публікації, на даному етапі дослідження, є з'ясування стану соціальної активності молодших школярів, в звичайних умовах навчально–виховного процесу сучасної школи.

Зосереджуючись на цьому питанні, ми також намагаємося розкрити невичерпані, простором і часом, екзистенційно–морально–духовні можливості позитивної динаміки досліджуваного феномену соціальної активності, як засобу та інструментарію відродження духовності суспільного існування. Між тим, ракурс окресленого нами дослідження є суттєвим внеском, важливим кроком реалізації принципу наступності всіх ланок системи освіти України.

Раніше ніж перейти до викладу основного матеріалу, зазначимо, що тільки у комплексній взаємодії системи «Учнів – учителів – батьків – суспільства – громадськості», виховні зусилля матимуть користь і позитивний результат у вигляді соціальної активності учнів спрямованої на суспільство.

В процесі наукового дослідження нами була здійснена певна експериментальна робота. На аналітико–пошуковому етапі було проаналізовано філософську, психологічну, педагогічну, соціологічну літературу за проблемою дослідження. Опрацьовані теоретичні матеріали, дозволили сформулювати предмет і науковий апарат дослідження, висунути гіпотезу та розробити програму експерименту, його методичне забезпечення. Результати проведеної роботи оприлюднені в попередніх публікаціях [1], [6], [7].

Необхідно зупинитися на тому, що науковці останнім часом, доволі змістовно досліджують процес соціалізації людини в розмаїтті її проявів на всіх вікових етапах. Приступаючи до дослідження соціальної активності учнів, хотілося б відмітити не тільки тісний взаємозв'язок, а й взаємообумовленість таких понять як соціалізація та соціальна активність.

Поза сумнівом, результатом соціалізації людини також є соціальна активність – готовність до реалізації дій, яка виявляється в сферах соціальних відносин людини. Адже, як зазначає М.Рожков: «... критеріями, які свідчать про соціалізацію людини, є: соціальна адаптованість, соціальна автономія і соціальна активність» [5,9]. Продовжуючи розвиток напрямку цієї думки, висловимо припущення, що успішна соціалізація особистості, в свою чергу, є критерієм соціальної активності. Адже, ще Е.Фром вважав, що людина знаходячись в постійній взаємодії з суспільством, одночасно повинна розвивати власну індивідуальність. А запорукою цьому має стати ініціативність та, що важливіше, – власна активність людини, що має відображення в усіх сутнісних сферах її існування [8,34]. Соціальні умови якраз і є одними із тих умов, що визначають всебічний розвиток особистості, можливістю за думками К.Смирнова «...досягти власними силами можливої досконалості, а саме стати морально розвинутою, та практично діяльною особистістю (курсив наш)» [5, 21]. Тож безперервний соціальний розвиток людини обумовлюється необхідністю постійного пристосування до мінливих умов соціального життя, постійною соціалізацією особистості на кожному новому історичному етапі як життя людини, так і розвитку суспільства. А відтак, і потреби у формуванні дієвості людини, постійного розвитку її власної соціальної активності.

Цілком логічно, що під формуванням соціальної активності молодших школярів ми розуміємо їх самореалізацію: перш за все, активне включення учнів у життя їх навколишнього соціуму: успішна шкільна адаптація, прийняття та активне опанування учнем соціальної ролі «Я–учень», бажання активної комунікації (взаємодії з іншими), свідома участь у суспільно–корисній діяльності, здібності до виконання діяльності на оптимальному рівні активності та психічної сталості по відношенню до виникаючих ускладнень. Проявленням необхідної долі активності стосовно себе, людина виховує вимогливість, відбувається розвиток її вольової особистісної сфери. Коли ж прояви активності людини не співпадають з її мотивами, в дію вступає сфера саморегуляції особистості. Погляди Д.Узнадзе, С.Рубінштейна, К.Альбуханової–Славської [5,21] на саморегуляцію особистості, її суб'єктність, повністю узгоджуються з нашою ідеєю дуалістичності, щодо активності людини в процесі соціалізації та її соціальної активності.

Тому, зважаючи на попереднє, серед найважливіших складових соціальної активності учня, на наш погляд, є: пізнавальна активність, комунікативна активність, трудова активність, творча активність, громадянська активність, моральна активність, духовність,

відповідальність, милосердя, в яких дитина самореалізується в умовах навчально–виховного процесу школи.

Від так, головною метою навчально–виховного процесу початкової школи має стати усвідомлення учнем самоцінності власної особистості та важливості активності виконуваної ролі: активної комунікації, поважного ставлення до шкільного, класного оточення (почуття колективізму, належності до певної групи з єдиними цілями, ідеалами), прийняття цінності інших особистостей через систему спеціально організованої виховної роботи.

Важливим є також, згуртованість класного колективу, їх спільна взаємодія, співпраця, життєтворчість учнів. Переконаність кожного учня, що власна соціальна активність – це шлях до особистого успіху, від якого залежить загальний успіх соціального оточення. Адже активна соціальна позиція учня має відображати таке складне утворення, як психологічна готовність до певного виду діяльності, відношення до певної соціальної ситуації. Ми б додали, ще й вміння знайти адекватне вирішення соціальної ситуації, що склалася та співвідношення останнього з готовністю до оволодіння учнем провідною в молодшому шкільному віці діяльністю – навчальною.

Ми вважаємо, що активна соціальна діяльність повинна стати визначальним моментом не тільки способу включення особистості в суспільство, а й у формуванні стійкого духовного світу, як засіб запобігання внутрішньої імпульсивності, спричинену мінливими умовами об'єктивного світу. Тільки за таких умов життєва позиція є реальною, іманентно вмотивованою, зорієнтованою на соціальну активність(К.Н.). Коли ж діяльність відсутня або не має внутрішнього імпульсу, тоді життєва позиція є нереальною і пасивною [9,42].

Отже, виходячи з теоретичних положень наступним кроком, з метою конкретизації вивчення стану соціальної активності учнів початкової школи, нами було проведено пілотажне дослідження. Експериментальною базою стали – ЗОШ №1, №15 м.Слов'янська, ЗОШ м.Святогірськ, ЗОШ м.Райгородок, ЗОШ м.Красноармійська. Завданням цього початкового етапу констатувального експерименту було з'ясувати: соціальну активність учнів на даний момент, проявлення її якісних характеристик, а також, адекватність та доступність обраних методів і методик для подальшої роботи. У зв'язку з педагогічним принципом системності та принципом вікової відповідності, нами були застосовані методи – бесіди, спостереження, анкетування, тестування, малюнку, недописаного речення, фотосоціометрії, кольорової аналогії, мотивованого вибору, самооцінки, шкалування та ранжування, метод експертної оцінки

(вчителів і батьків); крім того, були розроблені спеціальні анкети для батьків та вчителів, з метою підтвердження валідності отриманих за допомогою інших методик результатів та виявлення взаємозв'язку між означеними соціальними об'єктами та їх впливом на формування соціальної активності учнів, в умовах навчально-виховного процесу початкової школи. Все це дозволило виявити реальний стан соціальної активності молодших школярів.

Слід зауважити, що розроблені або адаптовані методики застосовувалися на контингенті третьокласників. Враховувалося, що емоційно-психологічний бар'єр соціалізації ними вже пройдено, що вони перебувають в атмосфері пристосованості до шкільного соціуму та стабільності їх психічного стану стосовно соціальної ролі учня, що уможлиблює виявлення всього спектру їх соціальної активності. Після внесення деяких доповнень та змін, для вирішення завдань була проведена система означених вище методів, що дали змогу отримати значну кількість якісного та змістовного матеріалу. В статі ми зупинимося на висвітленні лише деяких з них:

✓Бесіда-розповідь «Хто твій улюбленець?» (малося на увазі улюблений гейрой книжки, мультфільму, із життя), метою якої було з'ясування ідеалів та інтересів сучасних учнів. Мотивацію вибору та поведінкові критерії, що приписують «герою» чи «персонажу», з поясненнями дітей.

Відзначимо, що серед учнів третіх класів простежується тенденція полової ідентифікації, а саме:

- характерними для вибору дівчат були персонажі жіночої статі, актриси, це приблизно становить 43,75%; характерними – для хлопчиків були «герої» чоловічої статі, спортсмени, але теж актори, це становить 37,5 %. Наведемо деякі приклади отриманих відповідей:

- Дівчата: – «А.Заваратнюк, вона хороша актриса, приваблива, кумедна».

- «А.Заваратнюк вона весела, кумедна, грає цікаву роль».

- «Н.Уварова – актриса подобається мені та мамі».

Хлопчики: – «Д.Чан – це актор, він б'ється, знімається в кіно».

- «Д.Чан – актор, у нього класні бійки та трюки в кіно».

- «Д.Чан – хочу бути як він, займатися карате».

- «Сашко Білий – із фільму «Бригада», він такий класний, мужній».

Є й відповіді, що, на наш погляд, повинні б були представлені більшою кількістю з огляду на вік учнів, та їх любов до гри та казки: – «Мій улюблений герой – Карлсон, він добрий, веселий, кумедний». – «Мені подобається русалонька Аріель, вона з хвостом, та дуже

весела», це становить – 18,75%. Тенденція, як бачимо, простежується очевидна: діти мало, або зовсім не читають книжок, забагато дивляться дорослих фільмів та програм. Орієнтуються на смаки та ідеали дорослих та копіюють їх погляди, не керуються внутрішньою мотивацією, орієнтованою на морально–етичний аспект, тобто не проявляють впевненості, соціальної обізнаності, власної активності і самостійності вибору. І хоча, при виборі «героїв», діти надають перевагу позитивним ракурсам, активним, дієвим «ідеалам», але все ж не ідентифікують їх з «героем» не для слави, а для суспільства, для блага інших: поведінка, дії, вчинки якого освітлені добротою, гуманністю, моральністю, патріотизмом – суспільно схваленими якостями особистості, та націленими на суспільне значення, на удосконалення, перетворення навколишнього світу.

✓ Твір–мініатюра. Наступна методика, дає змогу уникнути тиску на дітей, а також, зняти проблему нечіткого формулювання питань та невірної інтерпретації завдання, що дозволяє отримати більш об'єктивні результати. Учням запропонували написати твір–мініатюру за темами: А) «Якби я потрапив до марсіанської школи» та Б) «Якби я був директором школи». Результати були і цікаві і приголомшливі водночас. А) «Марсіанські діти...розумніші ніж діти землі. Я хотів би потоваришувати з учнями їхньої школи», «Я була б рада познайомитися з ввічливим марсіанином, який й би мене слухав і не ображав», «Я б вивчив їх мову, хотів бути старанним учнем в їх школі». Діти, за поодинокими випадками, не вміють абстрагуватися, не виявляють ознаки розвиненої фантазії, навпаки – проявляють бідність уяви. Нам здалося, що ними було здійснено «перенесення» реального соціального життя та шкільного навчання в рамки запропонованого завдання. Але й були такі: «Їх місто було казковим. В будинках замість ламп горіли яскраві зорі. У їхніх школярів за спинами висів замість портфеля місяць. Я закрила очі кліпнула і разом з ними опинилася в школі. Замість парт були величезні замети снігу, дошка була також із снігу.. » «Але покидати свою рідну землю і потрапляти на другу планету у мене немає бажання, бо моя рідна планета Земля сама найкраща». Наведені моменти з робіт учнів коментарів не потребують: Б) «Если бы я был директором школы. Командовал учителями и детей лупил по попкам. Детей ставил в угол. Я бы не приходил в школу. Взорвать школу»; «Командувала, увільняла...плохих детей не было бы»; або типові: «Ставила бы всем по 12 баллов»; «Я б была хорошей, красивой, доброй, ласковой»; «На переменах разносили конфеты и печенье (булочки)»; «Я бы сделала спортивную площадку(у деяких випадках – качели)»; «Бодем удобные

парты сделала б (інший варіант – мягкие стулья, стояли кондиционеры, диваны, телевизор)»; або: «Я бы учил детей маршировать...собрал в нашу школу самых лучших учителей», «Разрешил бы приносить игрушки».

✓Крім того, за результатами анкетування учнів, з метою констатації реального стану загальної орієнтації в навколишньому соціумі та володіння дітьми необхідним рівнем соціальних знань, як умови для успішного формування соціальної активності дитини; ніхто з опитуваних не володіє достатнім, тобто – високим рівнем, та є повністю психологічно готовим до послідовного ускладнення навчання та мінливих соціальних умов. Так, 8,75% учнів лише наблизилися до означеного рівня, така ж кількість – займає проміжний рубіж, 18,75% становлять – учні, що наближуються до середнього рівня орієнтації в сфері соціальних знань, успішного володіння «мінливими ситуаціями» та орієнтації в навколишньому соціумі. Нажаль, не зважаючи на тенденцію до стрімкого розвитку суспільства, історично обумовленого «дорослішання» дітей, зміщення цензу соціального віку дитини, її активності та самостійності, значний відсоток – 43,75% становлять діти, необізнані з необхідними елементами «культурних надбань цивілізації».

✓Слід зазначити, що змістовний фактичний матеріал, щодо виявлення направленості особистості школярів, ми отримали застосовуючи метод незавершених речень, «Ранжування», «Шкалування» та спеціальної анкети вивчення шкільної мотивації учнів початкових класів. Отримані дані мають такий розподіл: 17% – учні, що характеризуються високим рівнем шкільної адаптації, шкільної мотивації; 46% характеризують середню норму; 30% вказують на зовнішню мотивацію учнів, 6% свідчать про низьку шкільну мотивацію учнів, та 1% – граничний стан між низьким та негативним відношенням до школи, шкільної дезадаптації, що в окремих випадках кваліфікується як, негативне відношення до школи, шкільна дезадаптація учнів. Наявні свідчення ведучих мотивів поведінки, вчинків та діяльності учнів є суттєвим матеріалом у процесі формування позитивного напрямку соціальної активності молодших школярів, так званої, соціальної активності зі знаком «+», що має реалізуватися в суспільно–корисній діяльності школярів. Водночас, ми спостерігали за емоційною сферою учнів, з'ясували їх настрій, емоційний стан у відповідності, взаємообумовленості до впливу соціального оточення та навчально–виховного процесу школи, зокрема, розглядаючи їх виховні можливості, як умови успішного формування соціальної активності. Протягом тривалого часу було

застосовано власний ігровий варіант адаптованої методики емоційно-кольорової аналогії (А.Лутошкіна), – «Чарівна квіточка семікольористочка». Але, значний об'єм отриманих даних не в змозі вміститися в рамках однієї статті, тому подача опрацьованих результатів дослідження буде продовжена в наступних публікаціях.

Перш ніж перейти до заключної частини, на наш погляд цілком логічно, в дослідженні за означеною тематикою, звернути особливу увагу на особистість вчителя початкових класів. Якщо завданням вчителя є формування в дітей позитивного спрямування їх дій, вчинків, Я-концепції, – він повинен представляти собою модель відповідної поведінки. Тоді на уроці дитина буде не тільки засвоювати шкільну програму, але і активно розвиватися і у соціальному плані (курсив наш)[4]. Результатом такого розвитку має стати соціальна активність учнів. Саме вчитель-вихователь повинен давати дітям установку на соціальну активність, «адже саме вона є одним із основоположних чинників, що безпосередньо трансформується в активну діяльність, вона визначає наявність безпосередньої готовності діяти відповідно до оцінки, потребою наявної ситуації» [3,186]. А для цього треба щоб педагог мав необхідний рівень підготовки, та власну соціально активну поведінку, дії та вчинки у реальному житті. За таких умов можливо говорити про успішність процесу формування особистості з активною соціальною позицією. Отримані факти свідчать, що більшість учнів мають бажання активно включатися в соціум шкільного життя, а деякі, навіть намагаються практично реалізовувати свою активність. Але їм бракує знань та досвіду соціально прийнятної, морально-мотивованої поведінки та діяльності; заважає, характерна для їх віку емоційність; присутність, в оточенні учня, незначної кількості прикладів позитивно спрямованої соціально активної поведінки.

Отже, при створенні сприятливих умов для формування означеної якості, науково-методичного забезпечення вчителів початкової школи, ми зможемо виховувати цілеспрямовану, успішну, впевнену в собі, соціально активну дитину, здатну збудувати власне майбутнє, та змінити на краще майбутнє соціуму. Таким чином, формування соціальної активності учнів початкових класів – не тільки становлення особистісної якості, бажаної в сучасному суспільстві, а й «універсальний засіб» супроводу дитинства, основа підготовки кваліфікованих фахівців різних сфер, запорука майбутньої стабільності держави.

Література

1. Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск XXXII. /За загальною редакцією В.І.Сипченка – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2006. – 198 с.

2. Лутошкін А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. – М.: Педагогіка, 1988. – 128 с.
3. Маркин В.Н. Жизненная позиция личности. – М., 1989.
4. Пушкарьова Т. Взаємодія вчителя початкових класів з учнями в умовах особистісно-орієнтованого навчання. // Початкова школа.– 2001.– №5.
5. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. Пособие для студентов высш. Учеб. Заведений. – М.: Гуманит изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 256с.
6. Твердохлеб М.. Соціальна активність – як засіб сучасного виховання учнів початкових класів. // Рідна школа. – 2007 – № знаходиться у друку.
7. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Вип.8. Кн.І : Збірник наук. Пр. – Київ –2006. – 392 с.
8. Фром Э. Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1995.
9. Хобта І.П. Активна життєва позиція. – К., 1984.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Ананьян Е.

ПРИНЦИП ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Стаття присвячена проблемі демократизації навчально–виховного процесу у сучасній загальноосвітній школі. Ретроспективний аналіз цього питання доводить, що вітчизняна педагогічна наука другої половини ХІХ – початку ХХ століття отримала певні плідні результати на шляху реформування школи у дусі демократичних тенденцій. Автор підкреслює, що досвід педагогів минулого є стартовою сходинкою, вірним підґрунтям для подальших наукових досліджень у цьому руслі.

Проблема демократизації навчального–виховного процесу у сучасній загальноосвітній школі привертає до себе увагу видатних педагогів України (А.Алексюк, О.Вишневський, Н.Волкова, В.Майборода, М.Стельмахович, Т.Усатенко), Росії (Н.Бордовська, О.Джуринський, А. Реан) та зарубіжних учених (Ф.Кумбс, У.Ричмонд, Б.Саймон, С.Френе та ін.). Одностайною є думка, що розвивати, удосконалювати зміст навчально–виховного процесу з урахуванням таких складників як гуманізм, національна самосвідомість, взаємоповага між різними етнічними групами, толерантне ставлення до багатоманітності національних культур потрібно починати з формування в учнів вміння демократично сприймати дійсність.

За словами академіка АПН України А.Алексюка, навчальний процес представлено як “одна з вихідних категорій педагогіки, що перебуває в найтісніших і нерозривних зв’язках (взаємозв’язках) з освітою, вихованням і розвитком того, хто навчається. Навчання “освічує” людину – робить її освіченою; навчання виховує людину – робить її вихованою; навчання розвиває людину, є могутнім фактором цього розвитку, формуючи новороджену дитину як Людину” (курсив наш. – Е.А.) [5, 58]. Проте, підкреслює автор, дійти успіху у такій роботі можна лише за наявності певної умови: демократизація сучасної вітчизняної школи.

Розглядаючи вищеокреслену проблему, потрібно, на наш погляд, звернутися до педагогічного знання минулого. Таке рішення виправдане, бо питання щодо демократизації школи не є лише “продуктом” сучасності, воно має міцне старовинне педагогічне коріння.

Так, сам принцип демократизації, уседоступності навчального процесу бере свій початок у педагогічній спадщині відомого чеського

педагога Я.А.Коменського. Він вважав, що діти не можуть самостійно досягти необхідного ступеня розвитку, вони не можуть удосконалюватися без пильної уваги батьків, вихователів і вчителів. Процес становлення особистості дитини, незалежно від її соціального стану, віросповідання та приналежності до певної статі, потребує грамотних, умілих настанов, повчань і зауважень. Таким чином, на думку Я.А.Коменського, двері навчального закладу повинні бути відкриті для кожного бажаючого досягнути науки та навчитися жити у злагоді із самим собою та людьми, які його оточують.

Педагог–класик так уявляв результат обмеження можливості одержувати знання: “Унаслідок цього інше юнацтво росте без належного догляду подібно до лісу, який ніхто не насаджує, ніхто не зрощує, не обрізує, не випрямляє. Тому дикі й неприборкані нрави та звичаї володіють світом і всіма містами й селищами, всіма будинками та всіма людьми, у яких у тілі й душі найбільша кількість безладдя” [4, 23–24].

Я. А. Коменський був переконаний, що для корекції розуму та поведінки людини необхідно організувати таку систему виховання й освіти, що охопила б увесь народ, а не тільки дітей з привілейованих родин. У цьому повинна бути зацікавлена сама держава, оскільки прогрес у її розвитку, її процвітання цілком і повністю залежать від грамотності, вихованості, порядності громадян, від їхнього бажання трудитися на благо суспільства, у якому вони живуть. Урядовим чиновникам, учителям, вихователям, служителям церкви слід об’єднатися з метою допомогти в піклуванні про підростаюче покоління, з увагою ставитися до “нового світла”, що блиснуло на їхньому шляху, відшліфувати його і зробити так, щоб воно світило без найменшого недоліку блиску.

Видатний педагог відзначав: “Таким чином, ми взаємно будемо допомагати один одному у згоді вести справу божу; у такий спосіб ми уникнемо прокляття, обіцяного для тих, хто лукаво робить справу божу; у такий спосіб найкраще ми будемо піклуватися про найдорогоцінніший скарб світу – про юнацтво; у такий спосіб ми будемо учасниками слави, обіцяної тим, хто інших навчає справедливості” [4, 24].

Розкриваючи ідею демократизації у “Великій дидактиці”, Я.А.Коменський детально зупинявся на необхідності дотримання наступних прав:

- права жіночої статі на освіту;
- права дітей бідняків і дітей незнатного походження на навчання в школах;

– права одержувати освіту відсталим і важковиховуваним дітям.

Я.А. Коменський був першим, хто чітко виразив істинно демократичні прагнення в питанні про загальнодоступність школи, хто захищав право кожної дитини одержувати освіту від народження до 24 років.

Розглядаючи вітчизняну педагогічну науку другої половини ХІХ – початку ХХ ст., відзначимо, що проблема демократизації школи була також життєво важливою. У цей історичний період важко знайти педагога–теоретика або вчителя–практика, який не торкався б цього питання у своїх літературних працях, у своїй педагогічній діяльності. П.Блонський, М. Бунаков, В.Вахтерев, В. Водовозов, М. Драгоманов, П.Каптерев, М. Корф, Д. Семенов, В. Стоюнін, Л. Толстой, К.Ушинський – усі вони розвивали принцип демократизації в побудові навчально–виховного процесу у вітчизняній школі на рубежі століть, утілювали його у своїй педагогічній практиці.

Прогресивні вітчизняні педагоги другої половини ХІХ – початку ХХст., як і їхній ідейний наставник Я.А. Коменський, розцінювали права дітей усіх національностей, станів, як хлопчиків, так і дівчат, на вдосконалювання, на виховання в дусі свого часу і без відриву від національного минулого, на збагачення знаннями, на творчу самореалізацію як беззастережні.

М. Бунаков, один з представників демократичного напрямку у вітчизняній педагогіці другої половини ХІХ ст., був захоплений суспільно–педагогічним рухом, що широко розгорнувся в 60–і рр. Познайомившись із роботами К.Ушинського, він перейнявся прагненням сприяти становленню вседоступності освіти. Він, як і Я. А. Коменський, був переконаний, що простий народ глибоко зацікавлений в одержанні знань, що вихідці з народу дивляться на навчання як на потрібне, дуже корисне й необхідне для життя. Їхнє прагнення осягнути науки, одержати знання видно неозброєним оком.

М. Бунаков говорив про те, що в дітях із селянських родин, родин ремісників і торговців приховані справжні таланти, яких потрібно вміло торкнутись і які слід розвивати. Останнього можна досягти тільки в результаті проведення загальних просвітительських заходів, що, насамперед, передбачало широку загальну освіту [1].

На думку вітчизняного просвітителя С. Рачинського, у кожній дитині, незалежно від її стану, національності, віросповідання, є своєрідна, наповнена індивідуальністю струнка. Учитель, який береться настроювати цю струнку, сприяти повноті її звучання, безперечно, робить те, що є добрим і цінується усіма.

Говорячи про демократизм у процесі навчання й виховання, С.Рачинський вважав помилковою думку про те, що спільне навчання хлопчиків і дівчаток повинно викликати боязливість та настороженість. Педагог писав про необхідність викорінення всім відомої переваги хлопчиків у розвитку, у ширині розумового кругозору, у можливості вправлятися в будь-якій науці: “Даю судити читачам, чи не бажаніше таке рівняння, ніж штучне посилення нерівності через утруднення дівчаткам доступу до міцної грамотності. Чи не корисно для самих хлопчиків з раннього дитинства переконатися в тому, що їхні сестри, їхні майбутні дружини анітрошки не поступаються їм у розумових здібностях?”

Середній рівень здібностей наших селянських дітей, як хлопчиків, так і дівчаток, узагалі є дуже високим. Останні, можливо, ще перевищують перших тямучістю й терпінням” [6, 463–464].

Як видно із цитати, педагог не тільки наполягав на наданні дівчаткам можливості вступити до навчальних закладів, починаючи з гімназії і закінчуючи вищим навчальним закладом, але й вітав їхнє спільне навчання з хлопчиками. У цьому він убачав здоровий інтерес до суперництва, виправдану мотивацію в тому, “як зробити краще”, “як вчинити достійніше”.

До педагога С. Рачинський ставив великі вимоги: по-перше, педагог повинен бути демократичним і толерантним за своїм духом, по-друге, він має розкрити й направити в потрібне русло творчі й розумові сили, що таяться в дітях, які, звичайно, відрізняються один від одного.

У С. Рачинського була велика кількість однодумців у питанні про право молодих осіб жіночої статі на одержання освіти. Починаючи із 60х–рр. XIX ст., крім дискусій про шляхи розвитку жіночої освіти стали створюватися численні комісії, до уряду та Міністерства народної освіти подавалися прохання та проекти щодо відкриття жіночих гімназій. Так, жіночі гімназії відкриваються у Твері, Вологді, Смоленську, Луганську, Харкові, Одесі, на Херсонщині та в інших містах Російської імперії.

Великий внесок в організацію жіночих гімназій у Росії та Україні зробив професор педагогіки Головного педагогічного інституту, що знаходився в Санкт-Петербурзі, інспектор класів у жіночому Павлівському інституті М.Вишнеградський. Такі видатні педагоги, як В.Водовозов, Є.Воронін, В.Євтушевський, Н.Стасова, К.Ушинський, також брали активну участь у розвитку жіночої освіти. Ця ситуація свідчила про те, що питання жіночої освіти почало вирішуватися демократичним шляхом.

Принцип демократизації виявив себе й у підході вітчизняних діячів культури й освіти другої половини ХІХ – початку ХХ ст. до питання виховання та навчання дітей, які представляли іншу культуру. Так, наприклад, М.Львівський, педагог і просвітитель, учений–етнограф, вважав, що, якими б незвичайними, невластивими та незрозумілими не були б традиції, звичаї, вірування дітей інших етнічних груп, вони все–таки складають сутність їхнього мислення, світосприйняття, основу їхньої національної моральності; “вони не свідомі, але глибокі й улюблені, як спадщина найвіддаленішої старовини” [1, 163].

Тому, виховуючи та навчаючи дітей різних культур, учитель повинен уміти виявляти почуття такту, повинен навчитися мислити й відчувати в одному напрямку зі своїми вихованцями, дорожити їхніми поглядами на світ і не зневажати їхніх понять як дурість, вважаючи свою манеру жити та трудитися як єдино правильну. М. Львівський дотримувався тієї точки зору, що багате на прогресивні досягнення життя сучасної йому школи насамперед починається з гуманного, демократичного, толерантного виховання.

Гармонійне вкраплення принципу демократизації у навчальний процес було представлено й вітчизняним ученим–енциклопедистом, істориком, літератором, просвітителем і педагогом ХІХ ст. М.Максимовичем. У своїй роботі “Промова про російську освіту” він писав: “На істинну і загальну освіту, на вплив на розумовий хід і моральне вдосконалення усіх класів народу, ось на що повинні звернути свою увагу й діяльність люди, які мають вплив у суспільстві своїм знанням, думкою, призначенням, багатством” [7, 17–18].

М. Максимович вважав, що кожна людина, незалежно від свого походження, матеріального статку, національних і релігійних особливостей, приходить у цей світ з правом пізнати, виявити, реалізувати себе, тим самим облаштовуючи те суспільство, у якому вона живе, на благо якого вона трудиться. Подібного ідеального існування особистості в ідеальному суспільстві можна досягнути на думку педагога тільки в результаті демократизації сучасної йому освіти, школи, навчання й виховання.

Таким чином, зазначимо, що принцип демократизації був явно виражений у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХІХ – початку ХХ ст. Розробка заходів, форм виховної роботи з урахуванням зазначеного вище принципу для вітчизняної гімназії рубежу століть давала позитивні результати:

- 1) освіта стала більш доступною для вихідців з простих родин;
- 2) вихованці вітчизняних гімназій не відчували на собі дискримінацію їхньої віри, нації, традицій, якими вони живуть;

3) нарівні з чоловічими відкривалася велика кількість жіночих гімназій, що, у свою чергу, закріпило право їх вихованок не тільки на освіченість, але й на їхню здатність самоствердитися і самореалізуватися.

Отже, ретроспективний аналіз проблеми демократизації навчально–виховного процесу свідчить про її позатимчасовість. Вітчизняні педагоги другої половини ХІХ – початку ХХ ст. підходили до вирішення цього питання, перш за все, з тих культурних, релігійно–світоглядних, політичних, соціально–економічних змін, що торкалися життя сучасного їм суспільства. Саме такий підхід повинен бути прийнято до уваги вітчизняною педагогічною наукою ХХІ століття на шляху реформування системи освіти взагалі, та демократизації навчально–виховного процесу у середній загальноосвітній школі зокрема.

Література

1. Антология педагогической мысли России второй половины ХІХ – начала ХХ в./ Сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб.: Питер, 2001. – 304 с. – (Серия «Учебник нового века»)
3. Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире: учеб. Пособие. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 200 с.
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения/Под ред. А.А. Красновского. – М.: Просвещение, 1955. – 650 с.
5. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – 149 с.
6. Латышина Д.И. история педагогики воспитания и образования в России (X – начало ХХ века). – М.: Издательская группа “Форум” – “ИНФРА–М”, 1998. – 582 с.
7. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. ХХ ст.): Нариси/ Редколегія: М.Д. Ярмаченко, Н.П. Калениченко, С.У. Гончаренко та ін. – К.: Рад. Шк., 1991. – 384 с.

Базаджі А.

ГРОМАДСЬКО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ХІХ ст.

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної освіти – громадсько-патріотичному вихованню. Особлива увага звертається на значення громадсько-патріотичного виховання в історії педагогічної думки. В статті розкриваються виховні традиції української педагогіки, провідні ідеї вчених, педагогів, діячів культури ХІХ ст.

Ключові слова: громадсько-патріотичне виховання, національне виховання, народна педагогіка.

Проблема громадсько-патріотичного виховання завжди займала одне з провідних місць у вітчизняній педагогічній думці різних часів. Виховні традиції української педагогіки склалися впродовж багатьох століть. За цей період наш народ набув великого досвіду виховання, створив власну педагогічну культуру, в основі якої лежать ідеї народності, духовності, гуманізму, демократизму, громадянськості, патріотизму тощо.

Український народ здавна ставив собі за мету – плекати всебічно розвинену особистість, вірного сина чи доньку свого народу, палкого патріота, стійкого громадянина Батьківщини - України. Дуже важливим є те, що народ здавна прагне виховати підрастаюче покоління в дусі національної культури. Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що першооснови громадсько-патріотичного виховання були закладені в народній педагогіці, значення якої висвітлюється в роботах О.Любара, В.Мацюка, В.Пугача, М.Стельмаховича, Д.Федоренка.

Серед класиків педагогічної науки до проблем громадсько-патріотичного виховання зверталися О.Духнович, Г.Сковорода, К.Ушинський, Я.Чепіга та інші видатні вчені. У своїх працях і наукових розробках вони висвітлювали актуальні для свого часу проблеми розвитку громадсько-патріотичних почуттів школярів як складової частини національної системи виховання, висували ідею виховання „свідомого” громадянина, патріота своєї Батьківщини.

Фундаментальне значення для дослідження проблеми громадсько-патріотичного виховання школярів, особистості взагалі, має етнопедагогічна спадщина вчених, діячів культури, педагогів, письменників України: М.Драгоманова, М.Коцюбинського, Л.Українки, І.Франка, Т.Шевченка та ін. Для нашого дослідження цінними є роботи сучасних психологів: І.Бега, А.Богуш, М.Боришевського, В.Котирло, Ю.Трофімова, О.Чебикіна та інших, які в своїх наукових працях досліджують поняття „патріотизму”, „громадськості”.

Важливу допомогу в процесі теоретичного усвідомлення нових тенденцій у вітчизняній педагогічній науці надало вивчення робіт О.Вишневського, О.Губко, П.Кононенка, В.Кузя, Ю.Руденка, В.Сипченка, М.Стельмаховича, Б.Ступарика, Б.Чижевського, К.Чорної, Г.Шевченко, Л.Штефан, П.Щербаня, які в основу громадсько-патріотичного виховання ставлять національну свідомість та наголошують на усвідомленні безперечної цінності Батьківщини.

Досить цікавими для нашого дослідження є погляди сучасних учених П.Ігнатенка, Н.Косаревої, Л.Крицької, В.Поплужного, які

виділяють структуру громадянськості, що складається з багатьох компонентів, одним із яких виступає патріотичне виховання. У своєму навчально-методичному посібнику “Виховання громадянина” вони звертають увагу на формування таких якостей майбутніх громадян, патріотів України, як національний характер, почуття належності до українського народу, патріотичні погляди і переконання, любов до Батьківщини.

Виходячи з цього завдання даної публікації розкрити історичний досвід громадсько-патріотичного виховання в історії педагогічної думки, і значення цього досвіду на сучасному етапі.

Визначну освітню діяльність у першій половині та середині ХІХ ст. проводив на Закарпатті вітчизняний педагог О.Духнович. Серцевиною його педагогіки є ідея народності. Він відстоює навчання рідною мовою, яка всебічно розвиває природні сили. Виховання дітей педагог передбачає на засвоєнні ними звичаїв свого народу шляхом вправ і наставляння.

Особливу роль у зростанні громадянина О.Духнович надавав народному вчителю. Він вважав вчителя тією особою, яка ростить і формує громадянина, патріота свого народу і краю. Тому вчитель, на його думку, має у дітях „народолюб'є возбудити”. Для цього треба використовувати всі засоби: поетичне слово, історичні твори і бувальщину, народну пісню, що збуджує любов до рідного краю.

Освітня діяльність О.Духновича сприяла значному поширенню освіти, розвиткові національної свідомості, відродженню національної системи виховання. Сьогодні ім'я О.Духновича користується всенародною шаною. Заповітом звучить для нинішніх і майбутніх поколінь звернення великого педагога-патріота: „Люби свій народ не тому, що він славний, а тому, що він твій. Хто стидається за свій народ, той сам себе стидається” [1, 86].

Рідна мова, національна культура, вітчизняна історія є, на думку О.Духновича, найвпливовішим засобом прищеплення дітям любові до народу, підготовки патріотів, відданих інтересам свого народу. Педагогічна творчість педагога є перлиною вітчизняної педагогічної думки.

Послідовником ідей О.Духновича був видатний педагог К.Ушинський. Його творча спадщина займає одне з провідних місць у педагогіці того часу і назавжди увійшла в золоту скарбницю світової педагогічної культури, є національною гордістю українського народу. Вона ніколи не застаріває, бо ґрунтується на твердій науковій основі.

Світогляд К.Ушинського формувався під впливом духовного життя українського народу та прогресивної європейської філософської думки.

Відвідавши ряд європейських країн і докладно вивчивши специфіку їхніх педагогічних систем, К.Ушинський науково довів необхідність у вихованні й навчанні брати до уваги також національну належність дитини, враховувати національну особливість її характеру, що „вірніше за інші особливості передається від батьків до дітей”. Ця спадкова основа національної належності й характеру, за його твердженням, „служить найміцнішою основою для всього, що становить згодом певний характер людини” [4, 126].

Основою педагогічної системи педагога є принцип народності, який ґрунтується на думці, що народ має право на школу з рідною мовою, побудовану на власних, національних засадах й повинен її мати. З'ясуванню педагогічного принципу він присвятив одну з найвизначніших праць – „Про народність у громадському вихованні” (1857). Він назвав народність „єдиним джерелом історичного життя держави”, „найпрекраснішим створенням божим на землі” [5, 100-101]. Це були геніальні філософсько-педагогічні думки вченого.

К.Ушинський з великою повагою ставився до народної педагогіки, зробивши її вінцем своєї педагогічної теорії, не раз підкреслювавши величезне значення пам'яток фольклору у справі виховання і на перше місце поставив казку.

Великому педагогу належить розробка наукових засад національного виховання. Національним К. Ушинський вважав виховання, яке історично склалося на історичному ґрунті певної конкретної нації й своїми цілями, змістом і засобами підпорядковане самобутній природі дитини, потребам забезпечення її належного тілесного, інтелектуального, духовно-морального, естетичного розвитку, засвоєнню національних, загальнолюдських культурних цінностей, формуванню довершеної особистості, національно свідомого представника свого народу.

До питання ролі рідної мови в навчанні й вихованні розвитку дітей, у формуванні в них духовності й народного світогляду К.Ушинський звертався не раз. Педагог відстоював природне право кожного народу мати свою національну школу, національну систему виховання.

Всі напрямки виховання К.Ушинський розглядав як єдину нероздільну цілість, у гармонії родинно-громадсько-шкільного впливу на виховання, «Громадське виховання є для народу його сімейне виховання. У сім'ї природа підготує в організмі дітей можливість

повторення і дальшого розвитку характеру батьків», - зазначав видатний український педагог [6, 200].

Педагогічна діяльність К.Ушинського в розвитку педагогічної думки має велике значення. Він став основоположником, творцем глибокої, стрункої педагогічної системи, забезпечивши таким чином високий науковий зліт і світову славу української педагогіки в усіх її основних напрямках. Його педагогічні ідеї нині успішно втілюються під час розбудови самостійної Української держави, у відродженні й розвитку національної школи, освіти, системи виховання, української педагогіки.

Духовному пробудженню українського народу сприяло „Слов'янське товариство Св.Кирила і Мефодія”. Ця таємна політична організація складалася з відомих прогресивних діячів України: М.Гулака, М.Кастамарова, П.Куліша, Т.Шевченка, та ін. (всього 93 особи). Через усі документи товариства, творчість стверджується освітній оптимізм і віра в безсмертя України.

Кирило-мефодіївці виступали палкими поборниками поширення серед народу освіти як могутнього засобу усвідомлення пригнобленими масами їхнього становища й необхідності боротьби за своє визволення з-під гніту.

Царизм жорстоко повівся з братчиками, бо боявся поширення правди про історію України, що сприяло б пробудженню національної свідомості українського народу.

Відомий поет Т.Шевченко не залишив праць з педагогіки, але його поетичні й прозові твори насичені проблемами навчання й виховання. Вони несуть виховний потенціал молоді, спрямований на плекання національної свідомості, патріотизму, духовного збагачення особливості.

Уся творчість Т.Шевченка пронизана ідеєю незалежності України, любові до неї. Його як громадянина і патріота не могли не хвилювати проблеми української школи. Він започаткував педагогічні ідеї, які значно вплинули на формування педагогічної думки на Україні.

Особливе місце письменник відводив громадянському та патріотичному вихованню. Народність поет розумів як засіб громадянсько-патріотичного виховання, прищеплення їй святого почуття любові до рідного краю. Т.Шевченко вважав, що досягається це шляхом вивчення історії своєї батьківщини, безпосереднім життям з народом, боротьбою за його щастя.

Визначальну роль у вихованні патріотизму, любові до рідного народу, формування самосвідомості, на думку Т.Шевченка грає рідна

мова. Вона є невмирущим виразником народних ідеалів, духовного збагачення. Ставши охоронцем рідної мови, поет закликав зрозуміти, пізнати тайни рідної мови, бо людина без любові до материнської мови не може бути вірна ні своєму народові, ні державі.

Велика виховна сила Шевченківських творів є невичерпним джерелом у вихованні нових національно свідомих поколінь української молоді.

Короткий аналіз громадянсько-патріотичного виховання у вітчизняній педагогіці ХІХ ст. дозволяє стверджувати, що за будь-яких умов виховання людини, його ставлення до суспільства, зводилося до виховання громадянина – патріота. Без громадсько-патріотичних почуттів, переконань, дій людина не може бути справжнім громадянином, сином своєї Вітчизни.

Література

1. Духнович А.В. Народная педагогіка в пользу училищ и учителей сельских. – Львов, 1857. – Ч.1. – С. 96.
2. Коркішко О.Г. Становлення патріотичного виховання в ХІХ-ХХ ст.// Рід.шк., 2004 - №2.- С. 60 – 62.
3. Любар О., Стельмахович М., Федоренко Д. Історія української школи і педагогіки / Навчальний посібник. – К., 2003. – С. 176-217.
4. Ушинський К. Рідне слово // Вибрані педагогічні твори: У 2 т. – Т. 1. – К., 1982. – С. 126.
5. Ушинський К. Про народність у громадському вихованні //Вибрані педагогічні твори: У 2 т. – Т 1 – К.,1982 – С. 100 – 101.
6. Ушинський К. Людина як предмет виховання // Вибрані педагогічні твори: У 2 т. – Т. 1. К., 1982. – С. 200.

Караманов О.

ГОЛОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ПОСТІНДУСТРІАЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВА

Проаналізовано теоретичні і практичні аспекти змін у освітній діяльності країн Європи і США. Уточнено термін “постіндустріальне суспільство”. Висвітлено умови та особливості перетворень в галузі освіти у контексті зміни глобальної світової парадигми освіти.

Ключові слова: постіндустріальне суспільство, освіта, тенденція, знання, інформація.

Сучасна світова система освіти переживає свого роду “нове народження”. Це зумовлено передусім такими процесами, як: поширення якісних інноваційних змін у сфері шкільництва, зростання автономії навчально-виховних закладів, вплив ідей глобалізації, формування нового менталітету особистості і соціуму.

Ми все частіше стаємо свідками кардинальних за своєю сутністю і масштабних за своїм значенням перетворень у галузі освітньої справи. Передусім це стосується країн Західної Європи та США, які вступили в якісно нову фазу розвитку громадянських інституцій – постіндустріальне суспільство. Означене поняття не є новим. Використане у роботах Д.Белла (який головною ознакою постіндустріального суспільства визначав використання комп'ютерних технологій, внутрішні взаємозв'язки у суспільстві, комунікації, що розгортаються шляхом активного застосування телекомунікаційних технологій [1, 335]), воно стрімко набуває свого переосмислення в умовах сьогодення.

Дослідники визначають наступні головні ознаки, що вирізняють постіндустріальне суспільство від індустріального та доіндустріального. По–перше, це основний виробничий ресурс (у постіндустріальному суспільстві таку функцію виконує інформація, в індустріальному – енергія, у доіндустріальному – первинні умови виробництва, сировина). По–друге, тип виробничої діяльності, який у постіндустріальному суспільстві розглядається як послідовна обробка на противагу виготовленню і добуванню на більш ранніх стадіях розвитку. По–третє – характер базових технологій, яким у постіндустріальному суспільстві притаманний наукомісткий характер. Це дає змогу підтвердити відоме положення про три суспільства, де доіндустріальне базується на взаємодії людини і природи, індустріальне – на взаємодії із природою, яку ця людина перетворює, а постіндустріальне суспільство – на взаємодії між людьми. Згадані проблеми (у контексті освітніх глобалізаційних впливів) були предметом вивчення О.Крисенко, В. Мельника, А. Сбруєвої, С. Сокол, М. Чошанова та ін. Мета нашого дослідження – проаналізувати і виокремити головні тенденції розвитку світової освіти у контексті сучасних перетворень у діяльності людини.

Проте не завжди схема, що накреслена вище, може буде універсальною й адекватно сприйматися у контексті розвитку того чи іншого суспільства. Реальна модель постіндустріального суспільства є набагато складнішою, оскільки намагається поєднати позитивні якості попередніх моделей, але страждає їх спільними недоліками – позбавляє людську цивілізацію права вибору і розподіляє все по поличкам. У дійсності вона є теоретичним обґрунтуванням нерівності країн, оскільки постіндустріальні тенденції не замінюють попередні стадії розвитку суспільства [6, 115]. Звідси випливає, що виграватимуть країни з максимальною часткою постіндустріальної економіки, й той прошарок населення, представники якого матимуть

змогу здобути високий рівень освіти, творчо його застосовувати та мобільно перенавчатися.

Перехід до постіндустріального суспільства багато в чому зумовлює те, наскільки розвинутим є дане суспільство в галузі комп'ютерних технологій. Означена тенденція не залежить від рівня комп'ютеризації суспільства, є спільною для усіх і являє в цілому універсальну модель розвитку сучасного суспільства. Як відзначав І.Мелюхін: “Інформаційне суспільство в американській національній інфраструктурі визначається як суспільство, в якому: навчальні заклади і викладачі стають доступними всім студентам, не залежно від географічних умов, відстані, ресурсів і працевдатності” [3, 17].

На думку швейцарського вченого У.Трієра, суспільство знань в епоху інформаційних технологій може бути зведене до чотирьох простих тверджень: 1) набуття і застосування знань – найважливіший фактор у нашому новому суспільстві, що має тенденцію до постійного розвитку і змін; 2) в основу таких знань повинно бути покладене співробітництво людей, що репрезентують різні соціальні групи; 3) суспільство знань повинно базуватися на створенні суспільства, що навчається; 4) усі рівні навчання повинні бути спрямовані на підвищення його ефективності (за допомогою нових форм організації навчання, чимало з яких одержать комп'ютерне забезпечення) [7, 17].

Учені справедливо відзначають, що найнесподіваніші відкриття у XXI ст. буде зроблено не завдяки розвитку науки й техніки, а завдяки тому, що по-новому буде окреслено саме поняття “людина”. Саме тому в сучасних умовах країн Заходу все більшої ваги набувають професії, що не мають відповідної матеріальної компенсації. Замість традиційного, життєвий шлях людини поступово включає в себе різні професії і заняття, що усуває тенденцію до вузької спеціалізації у межах того чи іншого фаху. Динамічному суспільству повинна відповідати динамічна освіта, яка має бути безперервною – таке гасло можна визначити для нової епохи.

Суспільство у постіндустріальну епоху вирізняється супердинамічністю, що є однією з головних його характеристик. Революція у галузі комунікації кінця XX ст. багатократно збільшила швидкість обміну інформацією, а разом з тим й швидкість прийняття рішень, динаміку економічних, культурних і політичних явищ. Самостійність і рішучість стають необхідними якостями нової епохи, а уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, що постійно змінюється, здатність швидко аналізувати, приймати і втілювати рішення дедалі більше стають ознаками нових соціальних зрушень.

Нові підходи до обговорення освітніх проблем пов'язані із суттєвими змінами у розумінні самого змісту і можливостей освіти як широкого соціального явища, котре виходить далеко за межі традиційних аспектів викладацької діяльності й педагогічної технології. Саме тому прогресивні зміни у світовій спільноті будуть передусім пов'язані не стільки з науково-технічним прогресом, скільки з тими змінами, що відбудуться в людській свідомості, а „виникнення у майбутньому метаідеології, метасвідомості, метакультури станеться в результаті конвергенції і дивергенції як єдиного кодексу загальнолюдських норм і цінностей, принципів поведінки, що сприятимуть виживанню й розвитку людства як єдиного цілого” [2, 424].

Для педагогічних систем розвинутих країн Заходу характерною є тенденція синтезу науки, освіти й виробництва через утворення так званих технополісів. У формуванні таких технополісів (технопарків) вагома роль належить вищим навчальним закладам. Наприклад, у Японії 2/3 усіх наукових кадрів країни (близько 80 дослідницьких і навчальних закладів), де навчаються сотні тисяч студентів з 50 країн світу, зосереджено у такому центрі що об'єднує у собі як фірми, так і вищі навчальні заклади та науково-дослідні інститути, в котрих проводяться фундаментальні й прикладні дослідження. На базі низки університетів півдня Франції зосереджено великий науковий потенціал – “Шлях високої технології” [5, 715].

Формуванню й певному удосконаленню суспільства постіндустріальної епохи у значній мірі сприятиме розвиток дистанційних форм організації навчання. Системи дистанційної освіти базуються на використанні комп'ютерної мережі і супутникового зв'язку, що дозволяє вирішувати освітні завдання у межах цілих континентів. Так, реалізується проект єдиного Європейського навчального середовища, і, зокрема, Шведський Балтійський університет (що об'єднує понад 50 університетів десяти країн балтійського регіону) слугує прикладом використання дистанційних методів. Аналогічні процеси відбуваються й в освіті США, де створюється “нова інформаційна карта світу” [4]. Вона вказує на значне нагромадження інформації на теренах Північної Америки порівняно з іншими світовими регіонами.

У зв'язку із розвитком методів дистанційної освіти світова педагогічна думка одержала один з найбільш потужних інструментів формування свого єдиного простору. Як приклад, можна навести успішне функціонування глобальних систем дистанційної освіти “Глобальний лекційний зал”, “Світовий університет”, “Міжнародний

електронний університет”, котрі забезпечують обмін інформацією в оперативному режимі [4, 715]. Отже, можна переконливо стверджувати, що в умовах постіндустріального суспільства система освіти зазнає суттєвих змін і стає на шлях стимулювання інноваційного розвитку.

Здійснюючи певний порівняльний аналіз, слід зауважити, що суспільна свідомість населення країн посткомуністичного табору знаходиться ще досить далеко від усвідомлення сутності і значення ідеї постіндустріального суспільства. Об’єктивними причинами такого стану є значна відірваність у розумінні головних проблем сьогодення старшим і молодим поколіннями, деградація й занепад усталених цінностей та відсутність нових ідеалів, вузьке мислення, зумовлене посткомуністичним станом свідомості, брак приватної ініціативи, самостійності у прийнятті рішень. Вихід з даної ситуації потребує, на наш погляд, застосування такої освітньої парадигми, що сприяла б змінам у менталітеті особистості і соціуму, де втілюються глибинні засади світосприйняття, світогляду й поведінки людини.

Вагому роль у цьому процесі повинен займати розвиток комунікативних якостей особистості. Комунікація з іншими суб’єктами виступає як спосіб реалізації людини, як освітній простір, до якого людина потрапляє з моменту народження та перебуває усе свідоме життя. Саме тому інформатизація освіти являє собою можливість розвитку комунікативних навичок людини, становлення її як соціального суб’єкта в інформаційному світі та навчання у відповідності до потреб сучасної світової спільноти.

Отже, можна визначити такі важливі тенденції у розвитку освіти постіндустріального суспільства, які яскраво виявилися наприкінці ХХ ст.: інформатизація та забезпечення потреби в безперервній “освіті для всіх” на засадах комунікації; використання дистанційної освіти для покращення її якості шляхом активного залучення сучасних комп’ютерних технологій, поглиблення міждержавної співпраці у сфері освіти та збільшення її гуманітарної складової; значне поширення прогресивних освітніх нововведень при збереженні національних традицій та національної ідентичності країн і регіонів.

Сучасні наукові дослідження справедливо наголошують на тому, що головне завдання, яке стоїть перед педагогом у ХХІ ст. – це навчити молодих людей любити себе. Невід’ємною частиною цього завдання є вміння зберігати та підтримувати здоровий спосіб життя, сприяти зміні свідомості і реального темпу життя. Важливо враховувати такий чинник: при постійному зростанні інформації надзвичайно зростає вміння її правильного подання та наукової

інтерпретації. Найвагоміша роль у цьому процесі належатиме педагогіці, зокрема, в аспекті формування нових освітніх пріоритетів, організації навчальної діяльності відповідно до інтересів кожної особи, зміни традиційного укладу життя, усвідомлення цінності і значущості накопиченого досвіду та його творчого застосування.

Література

1. Белл Д. Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на западе. – М.: Наука, 1986. – С. 330–342.
2. Воронкова В.Г. Філософія: навчальний посібник. – К.: ВД “Професіонал”, 2004.
3. Мелюхин И.С. Информационное общество: истоки, проблемы, тенденции развития. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1999.
4. Постиндустриальное общество США.– <http://www.xserver.ru/user/po/>
5. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Минск: Современное слово, 2001.
6. Тоффлер Э. Третья волна. – М.: АСТ, 1999.
7. Триер У. Развитие образования в будущем: окно в неизвестность // Интеграция образования. – 2003. – № 1. – С. 12–18.

Карелін М.

НАВЧАЛЬНІ ПОСІБНИКИ З ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У ВІТЧИЗНЯНИХ ШКОЛАХ КІНЦЯ ХІХ–ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Впровадження нових нормативних документів поставило на порядок денний необхідність розробки питань науково–методичного забезпечення трудового навчання і виховання. Починаючи з другої половини ХІХ ст., з’являється багато книг і методичних посібників по трудовому навчанню. Серед них найбільш поширеними були книги: „Проект загального нормального плану промислової освіти в Росії” І.Вишнеградського (1884 р.), „Ручна праця в загальноосвітній школі (1894 р.) К.Цируля, „Про педагогічне значення ручної праці” (1884 р.) К.Пальмгрена (переклад О.Скрябіна), „Викладання ручної праці в початкових та нормальних школах Франції” (1891р.) Є.Ковальського.

У цих книгах викладалися історія трудового навчання і досвід організації його у деяких зарубіжних країнах (Франції, Бельгії, Швейцарії та ін.); розглядалося значення ручної праці з точки зору загальноосвітньої та професійної підготовки учнів. Зокрема, вказувалося на те, що ручна праця має великий вплив на моральний, розумовий і фізичний розвиток не тільки шкільної молоді, але й дорослих людей. Багато уваги також приділялося проблемі підготовки вчителів ручної праці і викладання ручної праці у вчительських семінаріях, на вчительських курсах тощо.

Особливе місце серед видань кінця XIX ст., присвячених трудовому навчанню, належить книзі В.Фармаковського „Методика ручної праці по системі Саломона” (Одеса, 1889 р.). У ній викладені погляди на ручну працю Отто Саломона. Шведська педагогічна система О.Саломона наприкінці XIX ст. набула широкої популярності у Росії та Україні.

У I розділі викладався погляд автора на ручну працю як на засіб розвитку вправності рук, уваги, виховання самодіяльності, акуратності, старанності, наполегливості, а також засіб підтримки в учнів бадьорого настрою. У II розділі викладені умови правильної педагогічної організації ручної праці (вимоги до вчителя, вибір занять, хід занять, зовнішні умови занять). Тут автор висуває досить цікаві положення: поступове введення у користування інструментів за принципом від простих і легких до складних і важких; використання спершу м'яких порід деревини; виготовлення спочатку нескладних однодетальних виробів тощо [1, с.2].

Отже, у книзі В.Фармаковського вдало поєднувалися теоретичні положення з методичними рекомендаціями. При цьому особлива увага зверталася на загальні вимоги до уроків ручної праці. Підкреслювалося, що вироби повинні зацікавлювати дітей, мати практичну значимість, сприяти розвитку учнів, бути доступними, методично доцільними, виконуватися самостійно.

Зазначимо, що книга В.Фармаковського відіграла велику роль у становленні трудового навчання, як навчального предмета. Наприкінці XIX ст. виходили також праці з конкретними методичними рекомендаціями по організації трудової підготовки учнів у загальноосвітніх школах. Так, книга К.Цируля „Початковий курс ручної праці. Керівництво для навчання дітей молодшого та середнього віку робіт з дерева у школі та родині” давала 59 основних задач і 60 задач з пояснювальним текстом, робочими кресленнями і малюнками. Крім цього, він сам і у співавторстві з М.Касаткіним склав „Систематичний посібник з ручної праці” для вчительських семінарій, вчительських інститутів і міських училищ за Положенням 1872 р. У них були подані 40 таблиць і описано 55 задач курсу робіт з дерева.

Серед інших посібників методичного характеру відзначимо: „Візерунки плоскої (геометричної) різьби” М.Шмиделя, „Картини для наочного знайомства з ремеслами: ковальським, столярним і бондарним” Мейнгольда, „Досвід керівництва для занять ручною працею в загальноосвітніх училищах”, „Альбом креслень робіт виховних практичних занять, встановлених при Катиринославському загальноосвітньому училищі” М.Столпянського.

Наприкінці XIX ст. були також видані керівництва для вчителів. Так, „Супутник ремісника. Досвід практичного викладу основних прийомів ремесел: токарського, столярного, теслярського, ковальського, слюсарного і паяння” (1881 р.) А.Рейнбота являла собою повний виклад фізичних властивостей матеріалів, способів добування і первісної підготовки їх до використання у різних ремеслах, прийомів подальшої обробки цих матеріалів і опис інструментів, що використовуються при цьому. Книга була добре ілюстрована, у ній містився атлас, багатий кресленнями і малюнками. Книга була корисною для вчителя, знайомого з курсом ручної праці, який бажає удосконалити свої знання і вміння у цій галузі.

„Практичний курс столярного мистецтва” (1890 р.) М.Нетикси призначався для осіб, які вже були знайомі із столярною справою. Посібник містив атлас креслень і таблиці, що полегшували вчителів викладати столярну справу у школі. М.Нетикса також склав кілька посібників з токарської справи („Практичний курс токарського мистецтва по дереву з вказівкою елементарних прийомів обробки металів на токарському верстаті і багатьма рекомендаціями по обробці дерева”, „Збірник виконавчих малюнків токарських робіт”). У них подані найпростіші способи точіння різних матеріалів, а також описані токарний верстат, інструменти і способи остаточної обробки виробів. До цього додавалися вказівки, як прикрашати вироби різьбленням, інкрустацією, поліруванням тощо. У „Збірнику” подані малюнки і креслення 43-х предметів домашнього побуту. Ці посібники були цінним керівництвом для вчителів, які викладали ручні працю у школах, а також аматорів, які займалися точінням.

На початку XX ст. були надруковані десятки книг з питань організації педагогічно доцільної ручної праці у школах, розширилася їхня тематика. Серед них: „Основи гігієни шкільної ручної праці” М.Гошкевича, „Атлас ручної праці по роботах з дерева” К.Бедрицького і К.Семицького, „Ручна праця з паперу та папки в загальноосвітніх школах” М.Касаткіна, „Педагогічна ручна праця за датською системою” П.Кареля, „Ручна праця, як метод навчання і виховання у школі” О.Гартвіга, „Курс технології дерева” В.Победімова, „Керівництво по користуванню верстатами, кресленнями та розрахунками” О.Біля, „Коротке керівництво з токарної справи” М.Нетикси. У цих та інших книгах даються рекомендації по організації трудового навчання учнів.

Особливо звернемо нашу увагу на посібник для вчителів ручної праці, для вихованців вчительських інститутів та семінарій. Це – „Ручна праця в школі” (Петроград, 1916 р.) В.Лермантова, приват–

доцента Імператорського Петроградського університету. Книга ця була у трьох випусках. У першому випуску – „Загальна частина і картонажні роботи” – розглядалися мета і способи викладання ручної праці і ремесла у школах. Перший розділ був розрахований на вчителів. У ньому подано історичні відомості про вивчення ремесел, аналіз умов викладання ремесел у загальноосвітніх школах і вищих технічних закладах. Особливо наголошувалося на виховному значенні ручної праці у школах. Другий розділ призначався для учнів. У ньому йшлося про те, як навчити учнів добре працювати, а також подані відомості про властивості інструментів і матеріалів (сорт картону, сорт паперу, шкіра та імітація її, розрізування картону і паперу, гостріння інструментів, як різати акуратно по рисі, ножиці, різання скла, клей та клейстер у картонажній та палітурній справі, властивості столярного клею, клейстер, гумі-арабік і декстрин, роздвоювання друкованого паперу, клей з казеїну, наклеювання паперу і пресування, вплив гарячого пресування, участь атмосферного тиску при склеюванні, як уникають забруднення клеєм поверхні паперу, лакування, підновлення плетінь) [2].

У II випуску – „Роботи з дерева” – викладалися такі питання: властивості дерева, властивості різальних інструментів, робота пилюкою, прийоми й інструменти для свердління дерева, вироблення столярних замків або в'язань для з'єднання частин дерев'яних виробів, обробка дерев'яних виробів.

III випуск – „Роботи з металу” – містив: основні властивості металів і обробка металів з урахуванням їхньої ковкості, обробка металів різальними інструментами, способи обробки металів на токарських і стругальних верстатах, виготовлення гвинтів.

У виданні „Бібліотека І.Горбунова-Посадова” у 1908 році вийшла книга О.Саломона „Столярна ручна праця”. Це – коротке керівництво до педагогічної постановки робіт з дерева у школі та родині. Воно являло собою своєрідну абетку педагогічної ручної праці для викладачів ручної праці, а також учнів. Вона знайомила читачів з педагогічною постановкою ручної праці (вік і число учнів, час викладання, клас ручної праці, деякі правила для викладання ручної праці), з матеріалами, інструментами, робочими позами, [3].

У тому ж році (1908 р.) вийшла книга „Новий шлях для художнього виховання юнацтва і дітей. Керівництво до одночасного виховання руки, ока та розуму” (укладач Ліберті Тед). Вона давала читачам знання з малювання, різьблення по дереву, а також основ художнього виховання і розвитку спритності руки.

Взагалі можна сказати, що автори вищезгаданих посібників велику увагу звертали на історію проблеми. Вони не тільки узагальнювали вітчизняний досвід організації трудового навчання у школах, але й аналізували різні системи трудової підготовки у зарубіжних країнах. Цьому, наприклад, присвячені такі праці, як „Ручна праця в американській школі” К.Янжул, „Новітні успіхи ручної праці в школах іноземних держав” К.Цируля, а також його переклад книги Р.Леблана „Вправи в ручній праці у французьких нижчих школах”. Велика увага зверталася на виготовлення виробів (предметна система), а також на засвоєння прийомів роботи (операційна система). Також були розділи, присвячені проблемі педагогічного керівництва процесом трудової підготовки учнів, гігієнічним вимогам до приміщення та обладнання тощо.

Аналіз вищезазначених підручників, посібників, книг з проблеми трудового навчання дозволяє говорити про надзвичайну її актуальність у досліджуваній період. Автори не тільки підкреслювали це, а й давали відповіді на найважливіші питання про сутність, педагогічне значення і користь ручної праці для формування особистості, характеризували погляди педагогів минулого і сучасного на дану проблему, висвітлювали існуючий стан впровадження ідеї трудового навчання у шкільну практику, подавали узагальнений досвід трудового навчання у західноєвропейських країнах, наводили численні методичні вказівки, поради, рекомендації тощо.

Отже, введення нового предмета у навчальні плани шкіл супроводжувалося багатьма проблемами, які вимагали негайного вирішення. Педагоги у своїх працях намагалися накреслити конкретні практичні шляхи їх вирішення. При цьому вони опиралися на відомий зарубіжний досвід, а також узагальнювали набутий вітчизняний досвід.

Для другої половини ХІХ – початку ХХ ст. було характерним посилення уваги до питань трудової підготовки дівчат. Почали з’являтися книги по рукоділлю. Серед них найбільш розповсюдженими були такі посібники: „Керівництво і методичні вказівки для викладання рукоділля у школах” (1903 р.) С.Давидової, „Методика жіночих рукоділ” (1909 р.) М.Поспелової–Гатцук, „Підручник рукоділля” (1894 р.) М.Ліндемана, „Методичне керівництво до викладання кроєння” (1903 р.) Є.Надеждіної, „Рукоділля як предмет навчання у загальноосвітній школі” (1910 р.) К.Янжул, „Наочне рукоділля” Є.Сапожникової. Ці автори чільне місце у своїх посібниках відводили огляду постановки курсу рукоділля у зарубіжних школах. Але головне – вони містили практичні рекомендації щодо організації навчання дівчат в’язання, шиття, вишивання, штопання і лагодження білизни і суконь, креслення

викрійок кроєння. Так, керівництво С.Давидової знайомило починаючих учительок з розподілом навчального матеріалу і давало загальні відомості про ведення уроків з окремих предметів (в'язання, вишивання, шиття тощо). А у посібнику М.Поспелової–Гатцук подана програма рукоділля для жіночих гімназій, прогімназій і професійних шкіл.

Велике значення для поширення рукоділля у загальноосвітніх школах мала книга М.Вагнер „Методика рукоділля” (1916 р.). Це керівництво було видане для тих, хто готується до звання вчительки рукоділля в жіночих гімназіях і прогімназіях. У цьому посібнику викладалися такі питання: викладання рукоділля у минулому і на сучасному етапі, значення рукоділля як навчального предмета (означення методики рукоділля, особистість учительки рукоділля, зовнішній порядок у класі, програма рукоділля, учнівські роботи, класне викладання, навчальні посібники, матеріали і знаряддя), в'язання гачком, в'язання на спицях, шиття, штопання і лагодження, вишивання по канві, вишивання гладдю, кроєння, конспекти зразкових уроків, зразковий урок по первісному в'язанню гачком [4].

Програма з рукоділля повинна відповідати загальним цілям навчального закладу (початкового або середнього), виділеному на рукоділля часу, віку учнів і рівню їх розумового розвитку.

У загальноосвітніх школах, на відміну від професійних училищ, програма з рукоділля не могла бути великою, тому що в них виділялося порівняно небагато часу на цей предмет. В усіх програмах з рукоділля дотримувалися загальних дидактичних вимог, тобто перехід від легкого до важкого, від простого до складного. До числа легких робіт відносилися рукоділля, що вимагають меншої розумової напруги, менше складних рухів і більш простого і грубого матеріалу; до числа ж важких робіт – такі, для яких необхідні тонкий і різноманітний матеріал, дрібні знаряддя і складні прийоми.

Розглянемо програму, розроблену Є.Сапожниковою для другого відділення сільських початкових, міських однокласних училищ з 3–хрічним курсом, прогімназій і гімназій [5]. Цією програмою було передбачено 18 годин для навчання в'язання і 24 год. – для шиття. Учениці повинні навчитися в'язати дитячі панчохи і навчитися кроїти і шити сорочку для ляльки або дитини. При цьому вони опанували різні операції: шви, рубці, кроєння, вирізка і обшивання ворота.

Що стосується методів кроєння, то у багатьох навчальних закладах учителькам надавалася повна свобода вибору. М.Вагнер, наприклад, рекомендувала у своєму посібнику курс Паризького кроєння. Він був прийнятий у багатьох загальноосвітніх закладах, як навчальне керівництво по рукоділлю. Відповідно до нього учні знайомилися з

методами кроєння і шиття дитячого і жіночого одягу, кроєння і шиття жіночого верхнього одягу, жіночої, чоловічої і дитячої білизни.

Також М.Вагнер звертала увагу на французький спосіб складання викрійки, прямо на фігурі (без допомоги попередньо заготовленої викрійки); спосіб цей був відомий за назвою „муляж”. Для одержання патрона на фігуру прямо накладалися окремі шматки марлі, потім їх сколювали, щоб одержати форму частин ліфа, жакета, спідниці і т.д., що і викроювалися відразу на фігурі. Цей спосіб, безумовно, давав точний і витончений покрій, але для його використання потрібне було попереднє знайомство з обрисами окремих частин викрійок.

Керівництво з кроєння за цим методом було перекладено з французької мови Катериною Янжул [6].

„Кроєння дитячого і дамського плаття, а також дитячої, жіночої і чоловічої білизни” О.Базарової також було рекомендовано, як гарне керівництво для вчителів рукоділля загальноосвітніх навчальних закладів. Майже всі креслення викрійок побудовані на прямокутниках, що полегшувало складання викрійки, але обчислення в цьому методі важче.

„Курс кроєння дамського плаття і білизни” О.Старикової пропонував також досить легкий спосіб складання викрійок; фасони, особливо жіночої білизни, були вдалі, і речі, скроєні цим способом, були гарні.

Цікавий досвід трудового навчання представлений у книжці П.Христіановича „Досвід устрою загальноосвітньої школи з метою більшої підготовки учнів до життя” (1912). У ній автор запропонував для середньої загальноосвітньої школи заняття і предмети, що, на його погляд, мали зв'язок з умовами життя учнів та входили до складу домашнього побуту. Він розробив практичні заняття трудового навчання для хлопчиків, дівчаток, а також спільні для хлопчиків та дівчаток [7].

Для хлопчиків і дівчаток також передбачені заняття по городництву і садівництву: підготовка ґрунту, розведення і догляд за овочами і рослинами, знайомство з їх властивостями, особливостями і вживанням тощо. На практичних заняттях у саду і городі здійснювалося ознайомлення учнів з більш необхідними зведеннями у цій галузі. Крім того, дуже корисне було їх ознайомлення з розведенням, збиранням і збереженням лікувальних трав, що ростуть у даній місцевості.

Втім зазначимо, що у дореволюційних школах значно менше уваги зверталось на ознайомлення учнів з елементами сільського господарства, хоча ці питання неодноразово розглядалися на сторінках педагогічних видань. Наприклад, у журналі „Вісник

виховання” була опублікована стаття, автор якої стверджував, що, оскільки окремі проблеми сільського господарства розглядалися на уроках географії, природознавства, фізики, історії та мови, слід би їх об'єднати в окремий курс [8, с.106]. Відомий педагог М.Демков стверджував, що, незважаючи на широке обговорювання даної проблеми, вона не вийшла за межі теоретичних пропозицій. Практичні спроби викладання елементарних сільськогосподарських знань у загальноосвітніх школах були рідкістю [9, с.60].

З введенням трудового навчання у загальноосвітніх закладах постала важлива проблема гігієни ручної праці. Цими проблемами в Україні вперше зайнявся М.Гошкевич, який працював лікарем у Херсонських чоловічих гімназіях і прогімназіях. У Херсоні в 1903, 1904 і 1905 роках міська управа і земство організували курси з ручної праці для вчителів загальноосвітніх шкіл. М.Гошкевич на курсах читав лекції з гігієни, зміст яких виклав у книжці „Основи гігієни шкільної ручної праці”[10].

У цій книжці автор визначив допустимі фізичні навантаження (щоб запобігти деформації кісткової системи учнів), аналізував вимоги до шкільних приміщень, у яких проводилося вивчення ручної праці, освітлення, повітряний і температурний режим, робочі пози та інші. Книга М.Гошкевича залишалася до 1917 року найбільш популярною працею з даної проблеми. Вона рекомендувалася для бібліотек промислових навчальних закладів, учительських семінарій, інститутів, нижчих навчальних закладів, а також кадетських корпусів.

У книжці подано 41 малюнок, які відображають робочі пози учнів під час роботи з різними матеріалами й інструментами. Як практичний посібник для вчителів праці, вона широко була розповсюджена у школах того часу.

В.Фармаковський також багато уваги приділяв проблемам санітарно-гігієнічного характеру і режиму роботи учнів. У „Журналі Міністерства народної освіти” він опублікував статтю „Успіхи шкільної гігієни і санітарії”. У статті він звертав увагу на гігієнічні вимоги до організації праці дівчат: правильне освітлення приміщення, режим роботи і відпочинку. Підкреслювалася доцільність продуманої послідовності уроків [11].

Отже, питання гігієни у трудовому навчанні учнів в шкільних майстернях, а також режим роботи були дуже важливі для того часу і розроблялися педагогами-новаторами з належною увагою.

Аналіз навчальних посібників з трудового навчання, праць методичного характеру, навчальних планів і програм свідчить про зростаючий інтерес до проблеми трудового навчання і виховання

учнівської молоді. Високий теоретичний рівень методичного забезпечення був можливий у тогочасних умовах завдяки широкому вивченню й ознайомленню педагогів з зарубіжним досвідом; широкому обговоренню питань трудового навчання учнів на з'їздах, конференціях, зібраннях; тиражування науково-методичної літератури, де містилися методичні розробки учителів з проблем трудової підготовки. Водночас відзначимо, що наприкінці XIX – на початку XX століття рівень методичного забезпечення значно перевищував можливості навчальних закладів по їх впровадженню. Запровадження у навчальні плани загальноосвітніх шкіл передових методичних розробок було неможливим через відсутність фінансування та державної підтримки.

Література

1. Фармаковский В. Методика ручного труда по системе Саломона. – Одеса: Тип. Е.И.Фесенко, 1889. – 94с.
2. Лермантов В. Ручной труд в школе. Пособие для учителей ручного труда для воспитанников учительских институтов и семинарий, а также других заведений и лиц изучающих ручные занятия. – Пг.: Тип. М.П.Фроловой, 1916. – 123 с.
3. Саломон О. Столярный ручной труд. Краткое руководство к педагогической постановке работ из дерева в общеобразовательной школе и в семье: Пер. со швед. Е.Соломина – М.: Типо-литография Тов-ва И.Н.Кушнерев и К⁰, 1908. – 112 с.
4. Вагнер М.А. Методика рукоделий. Руководство для готовящихся к званию учительницы рукоделия в женских гимназиях и прогимназиях. – СПб.: Якорь, 1914. – 260 с.
5. Сапожникова Е.В. Наглядное рукоделие. – М.: Тип. Тов-ва И.Д.Сытина, 1913. – 136 с.
6. Янжул Е. Труд ручной в школах // Энциклопедический словарь / – СПб.: Изд. Ф.А. Брокгауза, И.А. Эфрона, 1901. – Т. XXXIII. – 955с.
7. Христианович П. Опыт устройства общеобразовательной школы с целью большей подготовки учащихся к жизни./ Под ред. И.Горбунова-Посадова. – 2-е изд. – М.: Библиотека свободного воспитания, 1912. – 67с.
8. Фортунатов А. К вопросу о целях сельскохозяйственного образования в России//Вестник воспитания. – 1899. № 8. – С. 106–108.
9. Демков М.И. Начальная народная школа, ее история, дидактика и методика. – М.: Избр. А.Д. Ступина, 1911. – 330 с.
10. Гошкевич М.И. Основы гигиены школьного ручного труда. – Херсон, 1905. – 184 с.
11. Фармаковский В. Успехи гигиены и санитарии // Журнал Министерства народного просвещения. – 1912, Ч.Х. – С.54–59.

Курчій О.

ПЕДАГОГІЧНА ПРОСВІТА БАТЬКІВ У СПАДЩИНІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті розглянуті питання про розвиток вітчизняної педагогічної проsvіти батьків у спадщині В.Сухомлинського.

Ключові слова: педагогічна проsvіта, народна педагогіка, сім'я, сімейне виховання.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. За роки незалежності Україна пройшла дуже складний реформаторський шлях, який відобразився на системі освіти. Важкий економічний стан країни негативно вплинув на процеси навчання та виховання дітей.

В сучасному суспільстві підрастаюче покоління росте, в значній мірі, віддане само собі. Прикро, але діти дуже мало цікавляться літературою, не відвідують музеїв, театрів. Вони надають перевагу телевізійним програмам або комп'ютерним іграм. Саме надмірний показ телевізійних програм та кінофільмів з засиллям терору та насильства негативно впливає на дитячу уяву доброго, розумного. Це все призводить до культурного занепаду та деградації підрастаючого покоління. Щоб уникнути цього, школа повинна допомогти батькам, підтримуючи кращі народні традиції сімейного виховання, розвивати дітей на основі досягнень сучасної педагогіки і психології та об'єднати з ними свої зусилля відносно навчання та виховання.

Сім'я – головна ланка у вихованні дитини та першооснова духовного, соціального та економічного розвитку суспільства. Саме тут закладаються основи характеру людини, моральне обличчя та естетичні погляди, її світорозуміння, збереження і передача культурних цінностей від покоління до покоління. В процесі розвитку людської цивілізації сім'я набула функцій, які забезпечують повноцінність її існування. Ще з перших днів появи на світ «малюка виховує все, що його оточує: люди, речі, природа і суспільні явища. Але у всі періоди дитинства і юності, незважаючи на безліч різноманітних впливів, найвідповідальнішою є роль батьків».(1, 3) Сім'я готує дитину до життя та практичної діяльності, в домашніх умовах забезпечує розумову організацію її існування, допомагає набутти власний досвід поведінки та діяльності. Основними її функціями є народження дитини та її виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. З питань сімейного виховання в Україні та країнах ближнього і дальнього зарубіжжя, як в минулі часи, так і в сучасних умовах, було опубліковано значну кількість робіт (Докуніна Р., Шморгун В., Луцик

Д.,Кравченко Т.), серед яких заслуговує на увагу дисертація Дубінець І. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук «Педагогічна просвіта батьків у вітчизняній періодичній пресі другої половини ХІХ сторіччя».

Виділенням невіршених частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Проблема педагогічної просвіти батьків є пріоритетним питанням нашого часу. Дуже часто можна чути такі вирази батьків про школу та вчителів: «Вони вчителі – нехай і учать...». Саме низький рівень обізнаності батьків з процесом виховання дітей та їхня байдужість до проблем школи негативно впливає на розвиток підростаючого покоління. З цією метою ми намагаємося проаналізувати та систематизувати накопичений досвід педагогів 50–80рр. ХХ століття. В цей складний, реформаторський період були зроблені певні кроки поєднання ідей наукової і народної педагогіки та внесення національного компонента в навчально–виховний процес.

Якщо розглядати вітчизняну педагогіку 50–80рр. ХХ століття, то особливу увагу необхідно приділити працям В.Сухомлинського, який був одним з перших, хто розпочав організацію педагогічного просвітництва батьків.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). Мета статті полягає в тому, щоб на основі аналізу навчально–методичної літератури, архівних матеріалів та матеріалів періодики другої половини ХХ століття визначити та узагальнити досвід педагогічної просвіти батьків в цей період і особливо спадщину в цьому питанні В.Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Відомо, що кожна дитина – це особистість. Виховання дитини – це не механічне ремесло, а велике й складне мистецтво, де не достатньо досвіду або цінних порад. Тому вірний шлях у вихованні своєї дитини треба вміти знаходити самим батькам. Саме батьки є першими педагогами своєї дитини, і тому їм слід в усьому бути вимогливими не тільки до своїх дітей, але й до себе самих.

Вплив сімейного виховання зростає, якщо батьки цікавляться не лише навчанням дітей у школі, перевіряючи оцінки у щоденнику та виконання домашнього завдання в зошиті, а також і позашкільною діяльністю, їх інтересами та прихильністю до будь якої творчості, вкладаючи в це велику духовну працю, свій розум та серце. Процес виховання дітей вимагає терпіння, постійного самовдосконалення,

вміння вникнути в їх потреби й проблеми та допомогти знайти вірне рішення.

Але ж, сім'я не є ізольованим мікроколективом. За роки існування людської цивілізації сім'я набула статусу одного з найважливіших виховних інститутів, значення якого для особистості важко переоцінити. Багатоканальні зв'язки поєднують її із суспільством та різноманітними його інституціями.

Відомо, що сім'я – один із найважливіших виховних інститутів. Сьогодні сім'я переживає серйозні труднощі, які значною мірою зумовлені кризовими явищами в суспільстві, що негативно позначається на внутрішньосімейній атмосфері.

Проблеми сімейного виховання і причини, що викликають зниження виховного потенціалу сім'ї, турбували і продовжують турбувати педагогів усіх часів. Стиль сімейного виховання, його зміст і цілі найчастіше формуються неусвідомлено, на основі установок, традицій, наслідуваних із батьківських родин. Саме тому ми маємо ретельно ознайомитися і проаналізувати педагогічний досвід наших попередників.

Аналіз педагогічної літератури, періодичної преси та життєвих спостережень говорить про те, що батьки не завжди є гарними вихователями. Батькам бракує знань природи дитини. «Знати дитину, щоб її свідомо і цілеспрямовано виховувати, найперше завдання батьків – вихователів» (1, 5). Тому виховання дітей потребує педагогічних знань. Педагогічна просвіта батьків є важливою, невід'ємною частиною виховання дітей. Ми знаємо, що педагогічна необізнаність батьків веде до серйозних помилок у сімейному вихованні.

Отриманий батьками педагогічний досвід ще не є рішенням проблеми їх підготовки до виховання дітей. Повинні також відпрацьовуватись педагогічні уміння та навички. Успіх виховного процесу залежить як від педагогічної культури так і особистого прикладу батьків, їх авторитету.

За багатовікову історію народ створив високий рівень статусу родини з її непорушним авторитетом, любов'ю до дітей і відданістю обов'язку їх виховання. Але протягом всього ХХ століття сім'я в Україні переживала глибокі зміни. З одного боку, вона пододала кризу патріархальності родинних стосунків, а з другого – втратила здатність виконувати життєво необхідні для людства функції й опинилась в кризовому стані. В багатьох сім'ях відсутня наявність ідеї рівності батьків і дітей, спостерігається плутанина з цінностями і на перший план виступають матеріальні цінності, а не духовні.

У 50–х роках ХХ століття (це період так званої «хрущовської відлиги») з'являються педагоги, психологи, митці, які пропонують різноманітні концепції та ідеї стосовно навчання та виховання дітей. «...основна увага педагогів–науковців і практиків була зосереджена навколо втілення в практику «Закону про зміцнення зв'язку школи із життям» (1958), який передбачав у кінцевому рахунку заміни «школи навчання» на «трудова школу» в радянській інтерпретації, тобто загальноосвітні заклади ставали трудовими, політехнічними з виробничим навчанням...» (2, 62).

Акцентувалась увага на вихованні у школярів морально–етичних, естетичних, світоглядних цінностей, які відображали народну ідеологію та ґрунтувались на культурно–національній основі. Приділялось чимало уваги підвищенню педагогічної, культурної та естетичної просвіти батьків, що мало суттєво вплинути на виховання дітей, та їхні взаємовідносини в родині. Саме з цією метою в колишньому Радянському Союзі створювались народні педагогічні університети та лекторії, транслювались різноманітні лекції та доповіді по радіо, по телебаченню, велась педагогічна пропаганда на виробництві, проводились педагогічні всеобучі та видавалась велика кількість літератури і періодичних видань. Особливої уваги заслуговують такі видання періодичної літератури, як: «Семья и школа», «Народное образование», «Советская педагогика», «Світлиця», «Освіта», «Дошкольное воспитание», «Радянська школа», «Воспитание школьников», тощо. На сторінках цих журналів видавалось багато статей про сімейне виховання, взаємовідносини між батьками в родині, взаємовідносини сім'ї і школи, педагогічні знання, педагогічну культуру та майстерність батьків.

У 50–х р.р. минулого століття В.Сухомлинський одним з перших розпочав організацію педагогічного просвітництва батьків.

Все своє життя він намагався присвятити дітям. Працюючи директором школи в Павлиші, він реалізувався як педагог, як особистість, як письменник–мораліст. Щоденне спілкування з дітьми та їхніми батьками дало можливість глибоко проникнутись проблемами родини, визначити основні пріоритети виховання та навчання. Саме спілкування з дітьми поставило перед директором велику кількість педагогічних проблем, які вимагали теоретичного осмислення, практичної перевірки. Він вивчає засоби підвищення грамотності та успішності учнів, замислюється над удосконаленням форм навчання та виховання, над взаємозв'язком між умовами й результатами навчання.

Тематика педагогічної просвіти батьків висвітлюється в його праці «Этюды о коммунистическом воспитании». Процес навчання батьків здійснювався диференційовано. Педагог вважав, що батьки мають вчитися стільки ж років (у батьківській школі), скільки й діти.

В.Сухомлинський стверджував, що має бути певна система родинно–шкільного виховання, за якою батьки повинні стати активними помічниками вчителів. Цьому сприяло не лише навчання батьків, але й спільне проведення свят, суспільно–корисних справ. Все це, на його думку, повинно поліпшувати зв'язок між батьками, дітьми та школою.

На думку В.Сухомлинського, головним між родиною та школою має стати глибоке народне підґрунтя. В своїй книзі «Батьківська педагогіка» він стверджує, що батькам, сумісно з вчителями, потрібно прививати дітям народні цінності, які розвиваються через мову, звичаї, традиції, літературу, мистецтво, культуру, тощо. Вивчаючи та аналізуючи народні бувальщини, легенди, оповідання, вчений розкриває кращі набутки етнічних засад виховання. Сухомлинський вважає, що кожен народ створює свою систему етнічних цінностей, яка найповніше відображає його ментальність, особливості національної свідомості. Ці цінності народ відтворює і розвиває через мову, літературу, мистецтво, фольклор, виробничі відносини, побут, а також через звичаї і традиції.

В цій книзі автор показує зразки родинного виховання дітей та молоді з урахуванням історичного минулого країни, звичаїв і традицій українського народу.

У творчості Сухомлинського знайшли відображення найрізноманітніші проблеми виховання, і серед них важливе місце відведено актуальним питанням сімейного виховання. Педагог вважає, що сім'я – це найменша клітина великого соціального організму, в якій закладаються основи особистості, формуються її визначальні риси і якості, моральні почуття і поведінка, громадянська зрілість.

У працях, пов'язаних з батьківською просвітою, В.Сухомлинський радить майбутнім батькам і матерям вивчати історію свого народу, виробляти поважне ставлення до близьких, оскільки святими, за його переконанням, є слова: народ, мати, батько, син. У «Листах до сина» й «Листах до дочки» вчений підтверджує своє переконання і дає конкретні поради щодо підготовки молоді до родинного життя (4, 225–226).

В своїх працях В.Сухомлинський розповідає про реальні події, пов'язані з навчанням та вихованням дітей, яким він був свідком, а також безпосередньо брав участь. В одній із таких праць автор

звертається до майбутніх батьків із такими словами: «...є в світі найуніверсальніша, найскладніша й найблагородніша робота, єдина для всіх і водночас своєрідна і неповторна в кожній сім'ї – творення людини.» Так, це робота – найвідповідальніша і найскладніша. В ній зливаються інтимне і громадянське. І в цьому злитті, на нашу думку, і полягає гармонія людського щастя. «Якщо ти хочеш стати неповторною особистістю, якщо ти мрієш залишити після себе глибокий слід на землі – не обов'язково бути видатним письменником чи вченим, творцем космічного корабля чи відкривачем нового елемента періодичної системи. Ти можеш утвердити себе в суспільстві, засяяти прекрасною зіркою неповторної людської індивідуальності, виховавши хороших дітей...» (3, 411).

В.Сухомлинський постійно акцентує увагу батьків на тому, що вони мають не лише виховувати дітей, але й приділяти значну увагу самовихованню. «Якби людину виховував тільки хтось, а сама себе вона не виховувала, то вона не стала б найвищою цінністю серед усіх інших цінностей світу, не піднялася б на той щабель морального розвитку, з якого видно не тільки інших людей, а й саму себе. Вихованою можна назвати в повному розумінні тільки ту людину, яка вміє виховувати себе...» (3, 412).

Дитина – дзеркало морального та духовного життя батьків. Вона, ніби губка поглинає все гарне чи погане, яке її оточує. Саме любов'ю батька до матері і матері до батька, любов'ю батьків до людей, вмінням робити людям добро, глибокою вірою в красу і гідність людини – ми творимо особистість. «Чудові діти зростають у тих сім'ях, де батько і мати по-справжньому люблять одне одного і водночас люблять і поважають людей...» (3, 413).

В.Сухомлинський в своїй книзі «Серце віддаю дітям», звертаючись до батьків, говорив, що сама цінна риса гарних батьків, яка передається дітям без особливих зусиль, – це душевна доброта матері й батька, вміння робити добро людям. В родинях, де батько й мати віддають частину своєї душі іншим, приймають близько до серця радощі й біди людей, діти виростають добрими і чутливими. Саме велике зло – егоїзм, індивідуалізм окремих батьків (7, 22).

Завдання школи та батьків, виховуючи дітей, бажати кожному з них щастя. Але щастя не має меж. Тому, ми повинні допомогти кожній дитині навчитись бути щасливими, вона має навчитись користуватись різноманітними благами, навчитись здобувати ці блага, вона має бути відповідальною і підготовленою до дорослого життя. Дуже часто батьки, займаючись своїми справами, наче «відкупляються» від дітей грошима, вони готові виконати любі

примхи своїх дітей аби тільки ті не заважали їм працювати та заробляти гроші. Забезпечення сім'ї грошима та матеріальними цінностями стає для них пріоритетним заняттям. Вони вважають, що таким чином їхні діти отримують все, в тому числі і їх любов. Але, насправді, цими матеріальними благами батьки лише розбежчують своїх дітей, які змалку розуміють, що їм все достається легко і нічого для цього не треба робити. Пройде деякий час і батькам стане зрозуміло, що вони дуже помилились у виборі пріоритету, «ця гіпертрофірована любов в решті решт обертається нещастям»(7, 22).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. На думку В. Сухомлинського саме зміцнення сім'ї є однією з найбільш важливих соціальних проблем, від розв'язання якої залежить моральне обличчя дітей. В своїх працях В.Сухомлинський багато уваги приділяв дослідженню проблеми педагогічної просвіти батьків, яка була та й залишається актуальною і в наш час. Він звертається до батьків, надає їм поради стосовно виховання дітей, звертає увагу, на те, що вони повинні любити, поважати і допомагати дітям в становленні на життєвий шлях. Він акцентує увагу на тому, що батькам необхідно з розумінням ставитись до проблем дітей, надавати їм поради та вміти пробачати деякі помилки.

Дуже багато виникає запитань стосовно виховання підростаючого покоління і педагогічної просвіти батьків, деякі відповіді на ці питання ми спробуємо знайти досліджуючи вітчизняну педагогіку кінця ХХ століття.

Література

1. Савченко А.Я. Сімейне виховання. Молодші школярі. – К.: Радянська школа, 1979.
2. Сухомлинська О.В. Історико–педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – 68с.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. Т. 5. Статті. – К.: Радянська школа, 1977.
4. Левківський М.В, Микитюк О.М. Історія педагогіки. – Х.: ОВС, 2002.
5. Українська педагогіка в персоналіях. Книга друга: ХХ століття. – К.: Либідь, 2005.
6. Шморгун В.Ф., Луцик Д.В. Проблеми сімейного виховання у педагогічній творчості В.О.Сухомлинського // Радянська школа. – 1977. – № 8 – С. 35–38.
7. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – К.: Радянська школа, 1972.

Пшеничний М.

НАВЧАЛЬНІ ПЛАНИ ТА ПРОГРАМИ З ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА У 50–70 рр. ХХ ст.

Ключові слова: трудове навчання, трудова підготовка, навчальний план, навчальна програма, виробниче навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Соціальні і політичні зміни, що відбуваються в Україні, а також постійне зростання наукової інформації роблять надзвичайно актуальною проблему оновлення змісту освіти. Існує потреба реформувати систему навчання та виховання з урахуванням сучасних тенденцій розвитку суспільства. На цьому наголошується у законі України. “Про освіту”, “Національній доктрині розвитку освіти”, у державних національних програмах “Освіта”(Україна ХХІ століття), “Діти України”. З урахуванням цих змін створено проект “Державних стандартів” базової та повної середньої освіти”.

Необхідною передумовою всебічного розуміння дослідниками нових проблем, що постали перед педагогічною наукою і практикою, як зазначається в “Основних напрямках наукових досліджень з педагогіки і психології України”, переосмислення та висвітлення позитивного досвіду минулого у контексті сучасних культурно–освітніх змін.

Ретроспективний аналіз визначних явищ в історії педагогіки зумовив потребу знову звернутися до теорії та практики трудового навчання у вітчизняній школі другої половини ХХ століття в пошуку механізму розв'язання сучасних педагогічних завдань. Оптимальне поєднання досліджень класичної спадщини минулого і сучасних досягнень наукової думки дасть змогу відкрити нові перспективи розвитку педагогічної науки.

Аналіз останніх досліджень і публікації, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Ретроспективний перегляд досліджуваної проблеми дозволяє не тільки уточнити особливості організації навчально–виховного процесу трудового навчання у другій половині ХХ століття, але й в подальшому використовувати набутий досвід. Невипадково, що питання трудового навчання цього періоду розробляли такі вітчизняні науковці:

І. Бугаєвич, А. Вихруч, В.Гета, М.Гриценко, М.Грищенко, В.Гусев, Й. Гушлей, М. Делік, А. Дьомін, І. Зельдіс, В. Кухарський, Г.Левченко, В.Мадзігон, І. Матюша, Є. Мілер'ян, В. Містюк,

В. Моляко, І. Назімов, Н. Нічкало, Д. Сметанін, В. Сухомлинський, Д. Тарнопільській, Г. Терещук, Д. Тхоржевський, І. Яровий та ін.

Постановка завдання. Мета даної статті полягає у розкритті особливостей трудового навчання у контексті розвитку шкільництва в Україні у другій половині ХХ століття.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Як свідчать історичні джерела [2, 201], перший досвід запровадження виробничого навчання в середніх школах України вимагав перегляду навчальних планів і програм. Науковцями та вчителями було переглянуто зміст навчальних предметів і розподіл часу на кожний навчальний предмет, а насамперед поєднати загальноосвітню, політехнічну і професійну підготовку учнів.

Міністерством освіти УРСР 1955/56 навчальному році був прийнятий навчальний план, але він не повністю відповідав вимогам школи та трудового навчання. За цим планом у VII–X класах було збільшено кількість годин для вивчення математики, фізики, хімії, введено практикум з машинознавства, електротехніки і сільського господарства. Навчальний план 1955/56 навчального року мав ряд істотних недоліки: виробничі практикуми учнів VIII–X класів проводились переважно в шкільних майстернях, кабінетах і лабораторіях, а не на самому виробництві [2, 201–202], мало годин відводилось на вивчення хімії і фізики; вивчення географії і закінчувались у IX класі, тоді як вивчення курсу історії СРСР і нової історії вимагало знань з географії СРСР та інших зарубіжних країн.

Навчальний план 1955/56 року можна важливим кроком до трудового навчання. Педагогічне суспільство обговорювало навчальні плани, і у 1957/58 навчальному році Міністерством освіти УРСР було затверджено навчальний план середніх шкіл [2, 202]. За цим навчальним планом учнів V–VI класів залучали влітку до практичної роботи на пришкільних ділянках в колгоспах і радгоспах; учні VIII класів міських шкіл і VII–IX класів сільських шкіл проходили літню навчально–виробничу практику в колгоспах і радгоспах (для сільських шкіл–24 дні; для міських–6 днів). У VII–X класах шкіл з виробничим навчанням відводилось по шість годин на тиждень для виробничого навчання (дві години теоретичних занять і чотири години практичних).

У школах з виробничим навчанням учні VIII класу проходили виробничу практику протягом 100 годин (25 днів по 4 години щоденно) а учні IX класів–протягом 150 годин (25 днів по 6 годин щоденно) [2, 202].

Аналізуючи історичні джерела, у 1958р на Україні було створено 28 експериментальних восьмирічних загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл, які працювали за навчальним планом [2, 203]. Збільшення терміну навчання у восьмирічній школі на один рік порівняно з семеричною школою давало можливість виділити додаткову кількість годин на вивчення кожного навчального предмета. Навчальний план експериментальної восьмирічної школи додав більше можливостей учням набувати знання навички і уміння, необхідні їм для практичної діяльності та продовження навчання в старших класах середньої загальноосвітньої школи і в середніх спеціальних навчальних закладах.

Після постанови ЦК КПРС та Ради міністрів “про шкільне будівництво і заходи про зміцнення матеріальної бази шкіл”(1960) та постанови Ради міністрів УРСР “Про хід будівництва і заходи по зміцненню матеріальної бази сільських шкіл” (1960) та постанови Ради міністрів УРСР “Про хід будівництва і заходи по зміцненню матеріальної бази сільських шкіл”(1963) на Україні було приділено особливу увагу будівництву нових шкільних приміщень добудові окремих класних кімнат [2, 225].

На думку дослідника М.Гриценко [2, 225], за шість років семиріччя за рахунок державних капіталовкладень, коштів місцевих організацій і колгоспів було збудовано 5400 шкіл на 1млн.445тис. учнівських місць. На наступну п'ятирічку передбачалося виділити на будівництво шкіл 396 млн. крб. Шкільне будівництво за останні роки сприяло поступовому переходу великої кількості шкіл на однозмінне навчання [4].

Так, у 1962/63р. в Тернопільській та Івано–Франковській областях усі учні навчалися в одну зміну, а в Кіровоградській, Житомирській, Вінницькій і Полтавській областях в одну зміну навчалися біля 95% учнів [2, 225]. В наслідок попереднього обговорення педагогічною громадськістю республіки різних проектів навчальних планів на 1959/60 навчальний рік було затверджено проекти навчальних планів для восьмирічної трудової політехнічної школи, середньої загальноосвітньої трудової політехнічної школи з виробничим навчанням, школи–інтернату, вечірньої (змінної) заочної шкіл працюючої молоді, спеціальних шкіл. Навчальні плани було складено в кількох варіантах №1, №2 для середніх шкіл, за якими восьмі класи у 1959/60 навчальному році працювали за новими або старим навчальними планом у зв'язку з реорганізацією шкіл.

Порівняно з навчальним планом експериментальних восьмирічних шкіл попереднього року в навчальний план

восьмирічних шкіл 1959/60 навчального року було внесено зміни. Точніше визначено місце ручної праці учнів з практичних занять на пришкольній ділянці та навчально–виробничої практики учнів; на різні види трудового навчання учнів виділялось 962 години (15,8% загальної кількості годин проти 348 години, 6,2% у навчальному плані семирічної школи). Залежно від кількості учнів у класі (хлопців і дівчат) дозволялося поділяти клас на групи або об'єднувати їх для проведення занять у майстернях і з домоводства. Практичні заняття з сільського господарства проводилися на шкільних і міжшкільних навчально–дослідних ділянках, на базі станцій юних натуралістів, в колгоспах і радгоспах [6].

Середні вечірні (змінні) школи робітничої та сільської молоді працювали за навчальними планами 60/61 навчального року для восьмирічних і середніх шкіл з відповідними змінами. Введено по одній годині на тиждень у кожному класі для підвищення професійної кваліфікації, по дві години на тиждень для консультацій у кожному класі. Тижневе навантаження у кожному класі становило 20–22 години.

У багатьох школах робітничої і сільської молоді, залежно від бажання учнів, вводилися факультативні курси з технічного мінімуму, машинознавству, електротехніки, загального землеробства, домогосподарства, швейної справи [2, 231].

Тривалість навчального року у восьмирічній школі за планом була 35–39 тижнів, у тому числі два тижні для навчально–виробничої практики та 1–2 тижні для екзаменів. Тривалість навчального року для учнів IX–X класів середніх шкіл з промисловим і сільськогосподарським профілем виробничого навчання залежала від обсягу і змісту завдань виробничого навчання на базі промислових підприємств, навчально виробничих цехів дільниць.

Аналізуючи стан трудового навчання учнів старших класів у вітчизняній педагогіці, треба відзначити, що учні вивчали одну з масових професій і діставали теоретичну і практичну підготовку для роботи в різних галузях народного господарства [6].

Спираючись на історичні джерела [2], треба відзначити, що навчальні плани 1960/61 навчального року були проаналізовані та в них враховано всі недоліки попередніх навчальних планів, але й вони не були бездоганними. Складною проблемою для учнів старших класів у досліджуваній період у вітчизняній педагогіці було перевантаження учнів. Як свідчить історичне джерело [2], навчальний план середньої школи на 1960/61 навчальний рік мав 13 тис. годин (у всіх класах) проти 10,7 тис. годин 1949р. Учні були перевантажені

навчальною роботою всупереч тезам ЦК КПРС і Ради міністрів СРСР про зміцнення зв'язку школи з життям.

Ліквідувати перевантаження учнів навчальною роботою можна було тільки спільними зусиллями шкіл, педагогів, батьків учнів і шкільних лікарів. Необхідно було далі удосконалювати навчальні плани, програми, підручники та організацію й методику всієї навчально виховної роботи з учнями. З цією метою Міністерство освіти УРСР у 1961–1965р.р намагалося внести деякі зміни в навчальні плани шкіл. Було зроблено незначний перерозподіл кількості годин на вивчення окремих навчальних предметів у зв'язку з новими навчальними програмами.

Досвід роботи шкіл у 1959–1963р.р за різними варіантами навчальних планів, особливо у зв'язку з реорганізацією шкіл різних типів, показав, що потрібно було й далі працювати над удосконаленням навчальних планів. Значна частина навчального часу, відведена для праці учнів у майстернях на пришкільних навчально дослідних земельних ділянках, для навчально–виробничої практики і суспільно корисної праці учнів, не завжди правильно і ефективно використовувались.

У багатьох школах не було відповідної матеріальної бази для політехнічного і виробничого навчання, не вистачало робочих місць для учнів на виробництві, часто учні старших класів заважали робітникам і фахівцям на виробництві [4].

У 1964/65 навчальному році у зв'язку з переходом середніх шкіл на десятирічний термін навчання та зменшенням кількості часу на виробниче навчання в старших класах було внесено деякі зміни в навчальні плани шкіл, зроблено деякій перерозподіл тижневих годин з окремих навчальних предметів [2, 235].

Аналіз досвіду роботи шкіл у 1959/60 навчальному році за новими проектами навчальних програм показав, що ці програми були набагато кращими від попередніх, але й вони вимагали подальшого удосконалення.

У 1960/61 навчальному році Міністерство освіти і навчально–дослідний інститут педагогіки УРСР склали нові навчальні програми для шкіл всіх типів, в яких було враховано завдання кожного типу школи. Сучасний розвиток науки і техніки, культури, літератури і мистецтва враховував вікові особливості учнів, завдання всебічного розвитку підростаючого покоління. Навчальні програми для учнів IX–XI класів взагалі забезпечували учнів знаннями за неповну середню школу: озброювали учнів знаннями про досягнення вітчизняної техніки, культури і мистецтва. Програми з виробничого навчання для

учнів IX–XI класів було складено відповідно до профілів спеціальностей у промисловості сільському господарстві, культурному будівництві [2, 237]. У кожному класі запроваджувалось не більше двох–трьох, а в школі чотирьох–п'яти профілів виробничого навчання.

Зміст програм для учнів старших класів полягав в тому, що при виборі профілю виробничого навчання враховувалась потреба в кваліфікованих робітниках та спеціалістах, а також можливістю працевлаштування випускників шкіл на підприємствах [2, 237].

Навчальні програми, так як і навчальні плани з предметів політехнічного циклу і виробничого навчання, вимагали дальшого вдосконалення чіткішого визначення кола знань, умінь і навичок конкретизування розподілу матеріалу по класах відповідно до віку і фізичного розвитку учнів; узгодження з програмами математики, фізики, хімії, біології, креслення, передбачення знань з охорони праці учнів техніки безпеки, санітарно–гігієнічного режиму праці виготовлення матеріальних цінностей в процесі практичних занять.

Досвід роботи шкіл за новими навчальними програмами з усіх дисциплін у 1959/65 рр показав, що їх і далі потрібно було вдосконалювати. Насамперед треба було розвантажити їх від важкого матеріалу, особливо програми з української і російської літератури, історії, географії, суспільнознавства. Удосконалення навчальних програм проводилось не по лінії механічного скорочення і спрощення програмного матеріалу з окремих навчальних предметів, а по лінії виділення найбільш важливих розділів і тем, узгодження змісту програм з окремих навчальних дисциплін [2, 238].

Період з кінця 50–х до середини 70–х рр. характеризувався відомими змінами в області теорії та практики трудового навчання учнів старших класів у вітчизняній педагогіці. Був накопичений досвід створення матеріальної бази, планування та здійснення підготовки учнів з ряду виробничих спеціальностей, приймалися закони, які сприяли процесу становлення трудового навчання в досліджуваний період.

Верховна Рада СРСР прийняла в 1958 р. закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР». В цьому законі говориться, зокрема, про необхідність включення всіх учнів у суспільно корисну працю, про поєднання навчання з виробничою працею, про зв'язок школи з життям.

Законом передбачався також зв'язок в старших класах середньої школи загальноосвітньої та професійної підготовки. Останнє виявилось можливим лише там, де для цього були необхідні умови,

перш за все, відповідна матеріальна база і кваліфіковані кадри, але ці умови були не в усіх школах [5, 20].

Прийнятий закон змінив погляд на школу як на заклад, який готував учнів старших класів для вступу в вищий навчальний заклад. Робота педагогічних колективів стала більше цінуватися по тому, наскільки учні психологічно та практично підготовлені до праці в сфері суспільного виробництва, що вони знають про організацію труда в виробництві і сільському господарстві.

Після червневого Пленуму ЦК КПРС і липневого Пленуму ЦК КП України у 1963р. Міністерство освіти УРСР приділило більше уваги розвитку системи шкільної освіти в Україні. Було ще раз переглянуто мережу шкіл, розширено вечірню і заочну освіту працюючої молоді, збільшувалася мережа шкіл та груп продовженого дня, посилено боротьбу за поліпшення навчально – виховної роботи у школах всіх типів [2, 223].

У 1966 році ЦК КПРС та Рада Міністрів СРСР постановила часткові зміни в трудовому навчанні в середній загальноосвітній школі. Загальноосвітня школа була переведена на десятирічний строк навчання у зв'язку з відсутністю в школах необхідних умов для здійснення обов'язкової професійної підготовки учнів.

В середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах учні отримували середню загально технічну та політехнічну освіту і трудове виховання, а де була можливість, і професійну підготовку.

Рада Міністрів союзних республік, виконкоми краєвих та обласних Рад депутатів трудящих визначали перелік шкіл, які мали відповідну матеріально – технічну базу для професійної підготовки учнів. Професійне навчання в цих школах проводиться за рахунок часу, виділеного учбовим планом на трудову підготовку учнів, а також у формі гуртків та інших форм позакласних занять [1,326].

Висновки. Сьогодні підвищується роль історико–педагогічної науки, адже наукове вирішення сучасних освітніх наукових проблем неможливо без знання того, як розвивалось теорія і практика вітчизняної освіти і школи в минулому, без нового осмислення і переосмислення вітчизняного педагогічного досвіду.

Аналіз особливостей навчальних планів та програм з трудового навчання учнів загальноосвітніх шкіл дозволяє зробити висновки, що крім певних ідеологічних штампів рівень теоретичних питань був на достатньо високому рівні.

Література

1. Хрестоматия по истории советской школы и педагогики / ред. Алексеев А.Н. – М.: Просвещение. 1972. – 407с.

2. Гриценко М.С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965). – К.: Радянська школа. 1966. – 260с.
3. Дубов А.Г. О трудовом воспитании в восьмилетней школе // Школа и производство. – 1959. – №2. – с. 15–19.
4. Поляков В.А., Ставский А.Е. Общая методика трудового обучения в старших классах. – М.: Просвещение, 1976. – 111с.
5. Тхоржевський Д.А. Методика трудового обучения – М.: Просвещение. – 1981. – 268с.
6. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917 – 1980) / ред Кузина Н.П., колмаковой М.Н. – М.: Педагогика. 1986. – 288с.

Саяпіна С.

РОЗРОБКА ТЕОРІЇ ГУМАНІЗМУ У ВИХОВАННІ Й ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

У цілому проблема гуманізму й антигуманізму дуже складна. Вона вічна й не припускає спочатку остаточного рішення. “Справа в тому, – писав Г.Солт, – що в людській душі, мабуть, існують дві різних і ворожих одна одній течії, що спонукають одного – до руйнування й жорстокості, іншого – до лагідності, єднання й любові: істинна цивілізація є картиною поступового ослаблення низького початку і такого ж поступового розвитку та зростання вищого” [4, С.6].

Сильний вплив на виховання й навчання справило християнське вчення про людську особистість, про значення життя. Воно дало нові імпульси та ідеї, які змінили педагогічні погляди античного миру. В античному світі людина оцінюється перш за все з погляду корисності її державі, суспільству. Цей утиліта–суспільний погляд ґрунтувався на ідеях переваги загального над окремим (тобто держави над окремою людиною). Християнство ж сповістило цінність людської особистості як такої, цінність людини не тільки як члена суспільства, але і як образу та подоби Божої. Християнство інакше поглянуло й на дітей.

Християнське навчання створило ідеологію універсального гуманізму, згідно з якою будь–яка людина становить самостійну цінність, обумовлену іманентно властивим їй божественним початком. Ця ідея стала ведучою у філософії, у якій гуманізм розглядається як найважливіша характеристика суспільного буття й свідомості, суть якої полягає у ставленні людини до інших людей як до вищої цінності. Гуманізм – світогляд, заснований на принципах рівності, справедливості, людяності стосунків між людьми, проіннятий любов'ю до людей, повагою до людської гідності, турботою про благо людей.

У освітньому процесі, мабуть, з моменту його становлення стикаються два підходи. Перший, авторитарний (технократичний) припускає жорстку детермінацію навчального процесу вчителем,

ґрунтується на імперативному спілкуванні з боку дорослого. При цьому учень виступає в ролі пасивного об'єкту дії з боку вчителя. Для цього підходу характерні суб'єкт–об'єктні відносини.

Співіснування авторитарного й гуманістичного підходів не було мирним. Провідним, самодостатнім протягом багатьох століть був авторитарний підхід, гуманістичний же існував фрагментарно: Стародавня Греція – ідея калокагатії, школа Сократа; епоха Відродження – Ф.Рабле, М.Монтень, Т.Кампанелла, Я.А.Коменський; епоха Освіти – Вольтер, Гельвецій, Гольбах, Дідро, Д.Локк, Ж.–Ж.Руссо.

Починаючи з XVIII ст., гуманістичний підхід оформляється в самостійний напрям педагогіки й розвивається відповідно до розвитку окремих держав. Підйоми та спади в розвитку гуманістичної думки пов'язані з суспільними й державними перетвореннями, що особливо чітко видно на прикладі нашої держави. На наш погляд, в історії вітчизняної педагогіки спостерігалось декілька підйомів гуманістичної думки, коли передові педагоги не тільки констатували неможливість побудови взаємодії між вчителями і учнями на основі насильства з боку дорослої людини, приниження людської гідності учня, але й посилено розробляли змістовну основу гуманістичної проблематики.

Найпомітнішим був підйом в кінці XVIII ст. (І.Бецький, Н.Новиков, Ф.Янкович, Г.Сковорода, А.Радищев та інші суспільні діячі), обумовлений впливом гуманістичних ідей епохи Відродження, яка так яскраво виявилася в Західній Європі, дозволивши дивитися інакше на цінність людської особистості.

У період підготовки реформи про відміну кріпацтва і в роки після її проголошення практично всі, або майже всі, освічені громадяни роздумували, вели дискусії у пресі про шляхи подальшого розвитку народу й держави. У галузі освіти й виховання молодого покоління однією з центральних проблем стала проблема народності, на основі якої сформувався декілька різноспрямованих концепцій.

Заслугове уваги концепція слов'янофілів. Апостоли слов'янофільства, високоосвічені люди – А.Хом'яков, К.Аксаков, брати Кириївські, Н.Попов, Ю.Самарін, А.Кошелєв – запропонували своє бачення проблем національного виховання. Для розуміння педагогічної концепції слов'янофілів необхідно зупинитися на основних положеннях їхньої теорії.

Історико–філософська доктрина слов'янофілів спиралася на релігійний православний початок. На думку А.Пініна, слов'янофільство було «самостійним філософським, етичним і історичним навчанням», що виробило «власні оригінальні, хоча й далеко не завжди єдині принципи і поняття».

Інший ідеолог слов'янофільства – філософ, богослов, історик, поет, публіцист, драматург, іконописець А.Хом'яков (1804 – 1860) – виразив свої педагогічні погляди в статті «Про суспільне виховання» (видано 1858 р.).

На думку А.Хом'якова, великим історичним двигуном в народному житті є віра, проникаюча всю істоту людини й усі відносини її до ближнього. Міра освіти народу, характер освіти та його джерела визначаються мірою, характером і джерелом віри. Внутрішнє завдання народу – розвиток діяльності, заснованої на законах вищої моральності й християнської правди, діяльності, що скріплюється в своїй вершині законом живої єдності і стоїть на твердих початках общини і сім'ї.

Віра, і саме православна віра, зі всією її життєдайною й будівельною силою, терплячою любов'ю повинна послужити підставою, на якій спорудиться будівля освіти: «...виховання, щоб бути російським, повинно співвідноситися з початками не богобоязливості взагалі і не християнства взагалі, але з початками православ'я, яке є єдине істинне християнство, з початками життя сімейного й з вимогами сільської общини, оскільки вона поширює свій вплив на села».

Потрібно відзначити, що і сім'ї, і общині А.Хом'яков надавав величезне значення, усю громадськість він розумів побудованою за типом: сім'я – осередок громадськості, сімейні відносини – ідеальні прообрази суспільних відносин. Таке суспільство є земщина, що виражає голос землі, голос народу, до якого влада повинна прислухатися.

Сутність істинно православної освіти, за А.Хом'яковим, полягає в тому, щоб, оволодівши законами людського духу, покласти межу розвитку особистого егоїзму й побудувати життя людини за законом любові.

Усе виховання і всі училища повинні бути наскільки можливо співвіднесені з умовами сімейного життя, а рівно – з життям після виходу з школи.

У освіті народу шляхом школи вельми важливе значення має з'ясування правильного відношення між загальною й спеціальною (професійною) освітою. А.Хом'яков рішуче висловлювався проти переваги спеціально–професійної освіти над загальною. Рання спеціалізація, вважав А.Хом'яков, притупляє розум, робить його одностороннім і підриває успіх навіть в тій області, яка призначена майбутньому фахівцю. Твердою й правильною основою може служити тільки загальна освіта, що розширює коло людської думки і здатності.

Іншим напрямом у вітчизняній педагогічній думці, безпосередньо пов'язаним з піклуванням про гуманізм у вихованні й освіті другої половини ХІХ століття, з'явилася розробка теорії гуманного виховання й освіти на основі досягнень наукових знань про людину. У пореформеній країні різко зріс інтерес громадськості до проблем навчання й виховання дітей.

К.Ушинський так охарактеризував у 1867 році ситуацію кінця 50-х років в області освіти: «Років вісім тому педагогічні ідеї пожвавилися у нас з такою силою, якої не можна було і чекати, враховуючи майже досконалу відсутність педагогічної літератури до того часу. Думка про народну школу, яка задовольняла б потребам народу, що вступив до нового періоду свого існування, прокинулася повсюдно. Декілька педагогічних журналів з'явилися майже одночасні, знаходили собі читачів, в журналах загальнолітературних педагогічні статті з'являлися безупинно й посідали видне місце, всюди писалися й обговорювалися проекти різних реформ з суспільної освіти, навіть в родинах набагато частіше стали чути педагогічні бесіди й суперечки» [5].

А через ряд десятиліть П.Каптерев так характеризував цей якісно новий етап в розвитку педагогіки: «... педагогічна думка відразу ожила, неначе хто сприснув її живою водою. Разом з'явилися нові напрями, нові ідеали, колишня мертвотність і казенщина зникли. Обговорювалися й поставлені на чергу найістотніші і широкі питання про суспільну освіту, національну, вільну, про відношення держави й суспільства до народної освіти, і кожний з цих ідеалів і питань привертав до себе увагу суспільства».

Розповсюдження гуманістичних поглядів в суспільстві другої половини ХІХ століття призвів до появи в педагогіці нового поняття – «гуманність». Вищі людські достоїнства виходили на перший план у виховній діяльності. Зміст гуманності почали трактувати як:

- уважне, любовне відношення до людей;
- виховний вплив повинен ґрунтуватися на етичній і розумовій перевазі вихователя, а не на придушенні особистості дитини;
- слухняність повинна досягатися не страхом, а любов'ю;
- система взаємостосунків вихователя і вихованця повинна ґрунтуватися на індивідуальному підході до особи, який будується на результатах ретельного вивчення вихованця.

Поширювався суспільно-педагогічний рух, а педагогічні теорії все ще сповідали ідеї покори молодших старшим, простого люду – вищому начальству, бідних – багатим. Зокрема, Н.Міллер-Красовський стверджував: «Навчаючись, людина вчиться

підпорядковувати себе тому, що раз і назавжди вже так, хоча воно й без значення та толку» або «Не можна взагалі допускати, ні під яким виглядом ідею рівності між вихователем і вихованцем; вона суперечить заповіді».

Нові цілі виховання в умовах життя суспільства, що змінилося, природно вимагали теоретичного обґрунтування всієї діяльності щодо організації народної освіти. Успіхи в розвитку природознавства, у тому числі у фізіології, переконували в тому, що для розробки відповідної вимогам епохи теорії виховання й шкільної практики важливо знати закономірності розвитку людського організму. Вимагалось виявити чинники, що впливають на духовний і фізичний розвиток дитини, умови для всебічного розвитку й багато інших. Видатні мислителі робили спроби їх не тільки встановити, але й вирішити.

Ведучу роль у цій діяльності, що справила гуманізуючий вплив на всю систему освіти, зіграла педагогічна концепція К.Ушинського про «Людину як предмет виховання». У ній були подано відповіді на принципово важливі питання психологічної природи виховання, співвідношення виховання й розвитку, а також дії ззовні й самовиховання.

К.Ушинський з позицій гуманізму сформулював мету виховання в сучасному йому суспільстві: усебічний розвиток особистості, а це у його розумінні – удосконалення самої природи людини, її душі й тіла. Назвавши свою головну працю «Людина як предмет виховання», дав продовження назви: досвід педагогічної антропології, педагогічна необхідність засновувати теоретичну педагогіку й педагогічну практику на всебічному знанні людини. У своїй праці він висловив, якими є всебічні знання про людину як предмет виховання: включив до кола антропологічних наук фактично всі науки, пов'язані з вивченням людини (анатомію, фізіологію, психологію, логіку, історію, географію, статистику, політичну економію, педагогіку в історичному аспекті).

Його положення про врахування індивідуальності кожного вихованця розкривають ще один шлях гуманного ставлення до особистості. А оскільки на розвиток індивідуальності впливають багато чинників, не тільки навмисна виховна діяльність, то для вибору педагогічної міри дії неодмінно потрібно знати індивідуальні особливості вихованців. Його звернення до педагогів у зв'язку з важливістю вивчення індивідуума й у будь-якому віці, й у будь-якому стані з'явилася своєрідною програмою подальших наукових пошуків діячів освіти.

К.Ушинський писав: «...вивчайте закони тих психологічних явищ, якими хочете управляти, і чиніть згідно з цими законами і тими обставинами, до яких ви хочете їх прикласти. Не тільки обставини ці нескінченно різноманітні, але й сама натура вихованців не є схожою одна на одну. Чи можна ж за такої різноманітності обставин виховання і вихованців надавати якісь загальні виховні рецепти? Навряд чи знайдеться хоч одна педагогічна міра, у якій не можна б було знайти шкідливих і корисних сторін і яка не могла б дати в одному випадку корисних результатів, а в іншому – шкідливих, а в третьому – ніяких. От чому ми радимо педагогам вивчати якомога ретельніше фізичну й душевну природу людини взагалі, вивчати своїх вихованців і оточуючі їх обставини». Це положення вплинуло на розвиток педагогічної психології як галузі наукового знання, теорії фізичного виховання як сторони гармонійного розвитку поряд із розумовим, етичним і естетичним, а також проблем шкільної гігієни.

Концепція К.Ушинського включає також відкриття в галузі таких психологічних функцій як відчуття і воля. Він вважав відчуття посередниками між свідомістю й волею. Завдання вихователя вбачав у вмінні сприяти у виникненні відчуттів, показати вихованцю можливість управляти відчуттями за допомогою волі, «володарювати собою». Вихователю слід учити вихованця правильно оцінювати свої сили й здібності, і на основі пізнання самого себе вирішувати, які якості необхідно у собі розвивати. А це – шлях розвитку самостійності, свідомої діяльності. І якщо вихователь хоче, «щоб у його вихованців не утворилися випадково схильності й пристрасті, то він повинен дати їжу його душевній діяльності».

Цією їжею, що веде до найвищої чесноти, на думку К.Ушинського, є вільна праця. «Насолода й страждання – квіти й терні життя, – пише К.Ушинський, – але не саме життя; життя ж є процес діяльності, прогресивної, вільної, що витікає з самої душі, справа виконання якого значить для нас більше за саме життя» [6].

Він підкреслює гуманістичний зміст праці вільної, стверджуючи, що робота з примусу приносить мало користі, навіть навпаки – руйнує людську особистість, а тому виховна діяльність повинна привести вихованця до усвідомлення своєї ролі на Землі серед людей і діяльності до душі. І тоді він не тільки віддасть цій справі свої творчі сили, а й примножить їх, оскільки буде й далі набувати необхідних знань для її більш досконалого виконання, а також твердої життєвої позиції й душевної рівноваги.

У плеяді прихильників наукової розробки ідей гуманізму у вихованні й освіті видне місце посідав А.Духнович. У цілковитій згоді

з ідеями К.Ушинського про народну школу, він у працях багато уваги надавав проблемі розширення загальної освіти, яка, на його думку, сприяє формуванню реального погляду на природу на основі науки. А це у свою чергу допоможе викоринювати неуцтво й забобони в народі.

Він довів, що у розвиненої людини душевні здібності виявляються у вищому етичному напрямі. У книзі «Народна педагогія» особливо підкреслює ушляхетнюючий вплив занять літературою на дітей. Вона розвиває увагу, пам'ять, уяву, таку необхідну в будь-якій діяльності, а головне – відчуття прекрасного, яке він вважав джерелом самодіяльності й безкорисливої любові до праці: «...прекрасне спонукає людину до того, щоб самому творити, розвиваючи в дітях поняття про міру, стійкість, гармонію, згоду, про те, що на простій мові називають складом і ладом; викладач потроху привчить спостерігати цей склад і у вчинках» [3].

Відміна кріпацтва в 1861 році усунула «аморальне й безправне ставлення до людини. Освіта народу з'явилася одним із засобів звільнення його від темноти й неуцтва, але плоди реформи народ куштував недовго. З кінця 60-х років почався період реакції, коли й було зроблено спроби зупинити перетворення, у тому числі й у освіті. Але передові діячі науки і освіти, незважаючи на заборони й репресії настирно та послідовно розробляли ідеї гуманізму у вихованні й освіті, тим самим спонукали все нові й нові сили вступити на терени служіння народу, розвитку його дітей.

Розділ, присвячений розробці діячами освіти другої половини ХІХ століття філософських і психологічних основ гуманізму у вихованні й навчанні, не претендує на повноту освітлення. Ми прагнули окреслити певний напрям в значній діяльності з розвитку гуманної теорії педагогіки, який, природно, розвивався не тільки тими педагогами, про праці яких йшлося вище. Але цей напрям, на наш погляд, природно витікав із рівня розвитку педагогічної теорії й потреби перетворення практичної шкільної справи.

У середині ХІХ століття склалася ситуація, яка вирішилася в 1861 році відміною кріпацтва і так званими «малими» реформами, що слідували за нею, в різних галузях життя суспільства. Прогресивні державні, а також суспільні діячі, брали активну участь у розробці проектів підвищення рівня освіти різних верств населення. В основі більшості з них лежали ідеї гуманізму, які по-різному трактувалися залежно від світогляду авторів. Виявилось декілька напрямів в теоретичному й практичному рішенні проблем гуманізму у вихованні та освіті.

По-справжньому науковою та гуманістичною виявилася теорія народності, розроблена К.Ушинським, що дозволяла кожному народу будувати освіту й виховання своїх дітей згідно з характером та на основі системи виховання, створеної самим народом ще в дошкільний період його розвитку, завдяки наявності найбільшого вчителя – рідної мови, що живила безперестанно народ мудрістю впродовж життя багатьох поколінь. Саме тому вона повинна лежати в основі змісту освіти в народній школі.

Практичне розв'язання проблем гуманізму у вихованні й освіті висунуло необхідність перегляду практики вивчення рідної мови, літератури, історії, природознавства, що вимагало створення нової навчальної літератури, у якій використовувалися б цінності народної мудрості й сучасні наукові знання про світ, людину, закономірності її навчання і в першу чергу для початкової народної школи.

Література

1. Бех І.Д. Психологічна суть гуманізму у вихованні особистості// Педагогіка і психологія. – 1994. – №3. – С. 3 – 12.
2. Бондар С.П. Принципи гуманізації в компонентній структурі процесу навчання: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції „Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні /1 – 3 лютого 1996 р./ . – К.: УЗМН, 1997. – С. 426 – 429.
3. Кошелева О.Е. Гуманистические и православные педагогические традиции в свете проблем создания новой системы отечественного образования. Историко-педагогические исследования и проблемы стратегии развития современного отечественного образования. – М., 1998.
4. Солт Г.С. Гуманитарное умение или гуманизм / Пер. з англ.. А.Счастной. – М.: Посредник, 1912. – 31 с.
5. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения Н.И. Пирогова // Пед. соч. в 6 т. – Т. 3. – М., 1990.
6. Ушинский К.Д. Труд в его педагогическом и воспитательном значении // Избр. пед. соч. в 2 т. – Т. 2. Под ред. А.И. Пискунова. – М., 1976.

ВИХОВАННЯ

Бабков М.

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЯК СОЦІАЛЬНО – ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В статті висвітлюється проблема формування почуття прекрасного в учнів старших класів за допомогою естетичного виховання з урахуванням сучасного стану українського суспільства.

Основні поняття: “Інформаційна глобалізація”, “Естетичні потреби”, “Художні потреби”, “Почуття прекрасного”, “Естетичні цінності”.

У духовному розвитку Людини, пошуку смислу її життя, гуманізації свідомості на основі культуротворчої функції прекрасного, посилення оптимістичного світосприйняття особистості важливе місце посідає естетичне виховання.

Роль краси у людському суспільстві дає підстави відносити її до найкращих здобутків світової культури, до надбань загальнолюдських цінностей. М.Бердяєв сформулював найважливіший принцип індивідуального і Вселенського існування, суть якого полягає в тому, що краса є кінцева мета світового і людського життя [6].

Проблеми естетичного виховання учнівської молоді займають чільне місце в українській педагогічній науці. Слід вказати на оригінальні підходи до естетичного виховання у педагогічних теоріях і практиці видатних педагогів С.Миропольського, В.Верховинця, А.Макаренка, В.Сухомлинського та ін., на їхні ідеї про необхідність створення системи безперервної естетичної освіти і виховання учнівської молоді.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Стаття присвячена висвітленню загального стану естетичного виховання учнів старших класів в школах України на сучасному етапі і перспективам його подальшого розвитку з урахуванням особливостей соціальних тенденцій в державі.

Доцільність і актуальність дослідження зумовлена необхідністю узагальнити досвід естетичного виховання учнів в старших класах шкіл України сучасного періоду, виявити провідні тенденції естетичного розвитку учнівської молоді, форми і методи естетичного впливу на особистість.

В сучасний період в Україні відбувається активний розвиток теорії і практики естетичного виховання в школі, накопичується

певний досвід формування почуття краси, естетичної свідомості учнівської молоді, естетичного образу світу, загальної культури, естетичного ставлення до праці, творчості. Зараз також постають питання про взаємозв'язок релігії і мистецтва, естетичних і релігійних цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.

Аналіз численних наукових праць свідчить про те, що проблеми естетичного виховання школярів, формування у них почуття прекрасного в різних аспектах розроблялися досить плідно в радянські часи і в часи незалежності України.

Філософські проблеми естетичного виховання особистості розкрили В.Мазепа, Г.Квасов, В.Михальов, В.Кудін, Л.Левчук та ін., загальнопедагогічні та психологічні – А.Алексюк, І.Зязюн, М. Євтух, О.Олексюк та ін.

Проблему естетичного виховання й естетичної освіти школярів досліджували С.Жупанів, І.Зязюн, Л.Коваль, Н.Миропольська, А.Щербо, Д.Джола, Г.Шевченко, В.Бутенко, Л.Масол, О.Дем'янчук та ін.

Теоретичні основи естетичного виховання розробляли відомі російські естетики О.Буров, М.Каган, Д.Кабалевський, Б.Неменський, Б.Лихачов, М.Верб та ін.

Кінець ХХ ст. став періодом становлення української державності і, відповідно, переосмислення усіх завдань розвитку соціокультурної сфери в цілому і системи шкільної освіти зокрема, утвердження духовних основ естетичного виховання та його повернення до художньо–естетичних традицій, національного ґрунту, визначення якісно нових вимог до випускників загальноосвітніх шкіл, переосмислення сутності освіти як духовної діяльності, яка формує образ людини певного історичного часу.

Методологічну основу статті становлять: положення наукової теорії пізнання, концептуальні положення естетики про сутність естетичного розвитку особистості (О.Буров, Б.Лихачов, В.Мазепа, В.Михальов та ін.), провідні ідеї сучасної теорії естетичного виховання молоді (В.Бутенко, Л.Масол, Н.Миропольська, Г.Падалка, Г.Шевченко та ін.), історико–педагогічні та культурологічні підходи до проблеми естетичного виховання (С.Мельничук, О.Оніщенко, І.Зязюн), сучасні концепції філософії освіти (М. Євтух, В.Кремень, В.Андрущенко), концептуальні положення нормативних документів (Закон України "Про освіту" та інш.), концепції естетичного виховання.

Естетичне виховання у будь-якому суспільстві не може здійснюватися без урахування контексту політичних, економічних та соціокультурних ситуацій. В Україні проблеми естетичного виховання учнівської молоді набувають особливої гостроти саме тому, що в умовах панування ринкових відносин змінився естетичний ідеал людини в суспільстві. Сьогодні замість образу прекрасної Людини, яка вбирає в себе якості глибокої людської і національної гідності, повагу до людини праці, до порядності, благородства вчинків, культивується зусиллями засобів мас-медіа і шоу-бізнесу ідеал “крутої людини”, спостерігається зловживання такими темами, як секс, насилля, жорстокість, смерть [1].

Звідси витікає необхідність посилення уваги до формування естетичної свідомості, естетичної культури, естетичних смаків і ідеалів у українському суспільстві на сучасному етапі. Особливо це стосується молодіжного середовища.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Головна ціль статті – знайти шляхи оптимізації естетичного виховання учнів, підняти його результативність. В республіці розроблені основні напрями діяльності освітніх закладів щодо запобігання та протистояння визначеним негативним тенденціям. Більше уваги стало приділятися естетичному вихованню та художньому розвитку учнівської молоді. Формування у учнівської молоді почуття прекрасного є тією невід’ємною часткою духовного життя, яка підносить людину і сприяє її одухотворенню і олюдненню в сучасному світі, де панують жорстокість і насилля.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Разом з тим, однією з головних проблем сучасного етапу практики естетичного виховання в загальноосвітніх школах є епізодичність та фрагментарність функціонування естетичної освіти, відсутність продуманої системи, поверховий характер її впливу на учнів. Зважаючи на те, що естетичне виховання здійснюється в школах як цілеспрямований планомірний процес впливу естетичних цінностей на учнівську молодь доцільно проаналізувати різноманітні форми естетичного виховання, естетичний вплив праці, природи, речей, особистісне спілкування у різних сферах, естетичну просвіту, художнє виховання. Заслужують на увагу методи залучення учнів до естетичної діяльності, керівництва їх естетичним самовихованням та самовдосконаленням [6].

Формування естетичних потреб учнівської молоді та їх задоволення в процесі різних видів діяльності, в тому числі й художніх, значно збагачує і особистість, і суспільство.

До естетичних потреб відносяться потреби в естетичному задоволенні, насолоді, яка пов'язана з потребою в дозвіллі, розвагах; в естетичному пізнанні, освіті, самоосвіті; в естетичному вихованні і самовихованні, культурі поведінки, в мові, в умінні одягатися, прикрашати житло, в створенні естетичних цінностей в навчанні, праці, побуті [7].

З естетичними потребами міцно пов'язані потреби художні, тому що одним з найважливіших факторів виховання естетичного ставлення до світу є мистецтво.

Мистецтву належить особлива роль у формуванні у особистості культурних цінностей, прагнення до ідеалу життя. Під впливом мистецтва відбувається трансформація свідомості особистості, її світогляду. Сприйняті творчою уявою та глибоким співпереживанням учнів художні образи, сприяють вибору їх ціннісних орієнтацій, спонукають до творення краси у всіх її проявах згідно з обраним ідеалом.

На нинішньому етапі слід враховувати загальну художню ситуацію в Україні, яка пов'язана зі станом художньої культури, який визначається процесами світової глобалізації, які формують нову соціальну реальність, що створює принципово нові умови для функціонування мистецтва [3].

Глибоким методологічним підґрунтям для розробки теорії естетичного виховання учнівської молоді засобами мистецтва слугують естетичні позиції провідних українських вчених – естетиків [4].

Заслуговує всебічного аналізу застосування в школах розробленої Г. Шевченко методики використання різних видів мистецтва у їх взаємодії з естетичним вихованням і загальнокультурним розвитком учнів старших класів. Г.Шевченко доведено, що вплив різних видів мистецтва в їх органічній єдності на учнів забезпечується цілісністю і гармонійністю розвитку їх особистості [6].

Інтерес до мистецтва органічно пов'язаний з структурними компонентами світогляду особистості учня. Він завжди особистісний і індивідуалізований і визначається рівнем культурності, освіченості, активністю у спілкуванні з художніми цінностями. Широта інтересів до різних видів мистецтва є показником рівня естетичної культури, здатності до сприйняття та естетичної оцінки художніх явищ [5].

На сучасному етапі в Україні інформаційний простір має складний і суперечливий характер. Всі засоби масової інформації спрацьовують на формування естетичної культури учнівської молоді, створюючи сьогодні новий тип масової культури. Аналіз естетичних якостей продукції масової культури свідчить про певну дисгармонію у виборі естетичних ідеалів і смаків.

Інформаційна глобалізація сучасного суспільства значно впливає на потік естетичної інформації і посилює емоційно-естетичні враження молоді. Потребує глибокого дослідження формування естетичних оцінок, естетичних смаків, естетичних ідеалів учнівської молоді в сучасному інформаційному просторі. Значне поширення на сучасному етапі мають тенденції впровадження і використання комп'ютерних навчальних програм в системі художньої освіти учнівської молоді.

Знаходять втілення в практику школи інформаційні матеріали сфери мистецтва, що представлені електронними носіями. Вони представлені у виді каталогів музеїв, аудіо інформації, кіно– і відеоматеріалів, світової системи баз даних електронних інформаційних ресурсів у сфері мистецтва. Інтернет є своєрідною педагогічною технологією підтримки інформаційної діяльності у галузі естетичного виховання. Сьогодні в мережі Інтернету існують організаційні, інформаційні і навчальні структури, що призначені для вивчення музики, кіно, живопису, архітектури. Різноманітна інформація сприяє розвитку пізнавального інтересу, опануванню цінностями світового мистецтва, містить у собі можливість прочитання художніх текстів, перегляд художніх фільмів, прослуховування музичних творів [2].

У педагогіці з'явився новий напрямок – через дистанційне навчання опанування естетичним досвідом людства, знайомство з тими естетичними і художніми цінностями, які є недоступними в інших формах представлення інформації.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого їх розвитку. Реальна практика організації естетичного виховання в школах України засвідчила, що естетичне виховання в основному здійснюється засобами мистецтва. Залишається не викоростаним і до нашого часу виховний потенціал таких засобів естетичного виховання, як природа, предметне середовище, праця, краса людини і людського спілкування.

Мало уваги приділяють вчителі використанню нових можливостей медіапростору для удосконалення естетичного впливу на учнів.

Безумовно, вся робота школи в сучасних умовах повинна бути спрямована на розкриття краси людської думки, естетики мислення.

Література

1. Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян України. Указ Президента України від 27.04. 99 року // Урядовий кур'єр. – 1999. – 6 травня.
2. Мирошниченко В.І. Проблеми естетичного виховання в умовах сучасного інформаційного потоку. // Пост методика. – 1998. – №1.– с. 31 – 36.
3. Художественная культура и гармоническое развитие личности. – К: Наукова думка, 1982. – 239 с.
4. Щербо А.Д., Джола Д.Н. Красота воспитывает человека. – К: Радянська школа, 1980. – 104 с.
5. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе: учебное пособие. – К. Радянська школа, 1985 – 144 с.
6. Шевченко Г.П. Джабер Х.М. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах України у сучасний період. – Луганськ: Видавництво СНУ імені В. Даля, 2004 – 208 с.
7. Эстетическая культура советского человека. Под ред. М. Кагана. – Л: Издательство Ленинградского университета, 1976. – 168 с.

Бутиріна М.

РЕЗУЛЬТАТИ ДЕФІНІЦІЙНОГО АНАЛІЗУ ПОНЯТТЯ “КУЛЬТУРА”

У статті проаналізовано основні дефініції таких понять як “культура”, «технологічна культура», виконано теоретичний аналіз ключових понять дослідження.

Ключові слова: культура, технологічна культура.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Наприкінці ХХ століття набула актуальності проблема культури особистості та культурних цінностей, що зумовило вивчення сутності і функціонування феномену культури цілим спектром наук. Загальноєвропейська інтеграція України з орієнтацією на цінності загальносвітової культури, впровадження європейських норм і стандартів в освіту, науку й техніку, намагання встановити європейську культурну ідентичність не повинні призвести до втрати кращих національних традицій України. Українська культура має свою роль і місце у становленні загальноєвропейської культури. Тому сьогодні особливого значення набула проблема збереження і розвитку національної культури нашої держави на тлі інтеграційних процесів.

Мета статті. Зробити теоретичний аналіз дефініцій поняття «культура» та визначити місце та роль технологічної культури в системі загальної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Аналіз української наукової літератури дозволяє стверджувати, що проблема розвитку технологічної культури в учнів загальноосвітніх шкіл нашої держави недостатньо вивчена. Дослідники займалися дослідженням технологічної культури вчителів інформатики (С. Прийма), початкових класів (М. Ніколаєва) та трудового навчання (В. Лола). Проблеми загальної культури вивчали українські дослідники М. Александрова, А. Булкін, В. Межуєв, П. Герчанівська, В. Гриньова.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як зазначено у Болонській декларації, життєздатність і ефективність будь-якої нації зумовлені цінністю, яку її культура має для інших країн [14]. На думку дослідниці М. Александрової, культура є духовним виміром цивілізації, її творчою інтенцією [1, 11]. А. Булкін зазначає, що саме культура у суспільстві є гарантом його стабільності [14, 13]. Як стверджує В. Межуєв, культура – це не тільки важливе наукове поняття, без якого не може обійтися жодна галузь суспільно-теоретичного знання, а й реальна проблема сучасного історичного розвитку, що вимагає практичного розв'язання на всіх рівнях [9, 3–4].

Підвищення інтересу до дослідження проблеми культури викликало значний ріст визначень поняття “культура”. Термін “культура”, як зазначає П. Герчанівська, почало використовуватись як науковий термін в європейській історико-філософській літературі з другої половини XVIII ст. – в епоху Просвітництва (Вольтер, М. Кондорсе, Г. Ленсінг, І. Гердер та ін.) [3, 29]. Мислителів того часу турбувало питання про специфіку людського буття, про те, що формує «людську природу» і що обумовлено саме «людською природою». Найбільш цікавила просвітників проблема пошуку ідеалів людського буття, визначення напрямків соціального прогресу. Для визначення ідеї людяності, людської природи, людського буття, людського начала на противагу стихійному тваринному, природному буттю мислителі епохи Просвітництва почали використовувати латинське слово *culture* – обробляти, поліпшувати.

У другій половині XIX ст. розуміння культури набуває іншого характеру і спрямованості. Як зазначає дослідник І. Пасисниченко, поняття «культура» в його сучасному розумінні було введене англійським істориком культури, фольклористом та етнографом, засновником антропологічної школи Е. Тайлором у 1871 році у роботі «Первобытная культура», де він писав: «Культура... складається у своєму цілому із знання, вірувань, мистецтва, моралі, законів, звичаїв і деяких інших здібностей та звичок, здобутих людиною як членом суспільства» [18, 18]. Але в майбутньому, за твердженнями

дослідників А.Кребера і К.Клакхона, більше п'ятдесяти років це поняття не відображалось в жодній англійській чи американській енциклопедії. [14].

У ХХ ст. кількість концепцій стосовно терміну «культура» збільшилась. Найбільшого поширення отримало уявлення про культуру як абстракцію (А. Кребер, К.Клакхон, Дж. Доллард, Д.Аберле, Р. Білз, Х. Хойджер та ін.). Саме в цей час активно обмірковується проблема співвідношення термінів «культура» і «людська поведінка» (Р. Бенедикт, Дж. Стюарт, А. Девіс, Дж. Горер та ін.), де культура розглядається як форма поведінки, обумовлена навчанням та як стандартизована поведінка членів суспільства. Але поняття «культура» у цьому випадку має вузьке значення, оскільки воно не містить артефакти (предмети, що створені людиною).

Е.Сепір у визначенні культури, навпаки, відштовхується від поняття «соціальна спадщина». Він вважає, що термін «культура» означає «любий соціально успадкований елемент людського життя – як матеріальний, так і духовний». [3, 29]

Перша чітка дефініція поняття “культура” з’явилася лише в 1930 році [13, 47]. З плином часу поняття культури не тільки природно збагачувалося змістом, а й варіювалося залежно від того, в якому аспекті розглядалися ті чи інші культурні явища [18, 111].

У російській енциклопедії «Культурологія ХХ век» дається таке визначення: «Культура – сукупність штучних порядків і об'єктів, створених людьми як додаток до природних, заучених форм людської поведінки, знайденого знання, образів самопізнання і символічних позначень навколишнього світу». [3, 32]

Сучасне розуміння культури ускладнюється наявністю великої кількості її визначень. Якщо в 1952 році антропологи А. Кребер і К. Клакхон наводять 164 формальні визначення поняття культури, то вже в 1963 році систематизованих ними дефініцій культури було 257 [14]. За твердженням В. Полікарпова, на сьогодні існує більше п'ятисот тлумачень поняття «культура» [15, 8]. На думку В. Межуєва, така багатозначність формулювань свідчить про поліфункціональність, місткість і різноманітність даного поняття, що пояснюється широтою використання цього терміна в конкретних дисциплінах [12, 4]. Тим більше, як зазначає Л.Жееванантам (Louis S. Jeevanantham), поняття “культура” може набувати різних значень залежно від мети, з якою воно використовується [14, 47].

Дослідники теорії та історії світової і вітчизняної культури А.Бичко, П. Ігнатенко, А. Феокристов та ін. виділяють такі підходи: антропологічний, соціологічний, філософський, діяльнісний та

аксіологічний [19, 19–23]. У праці В. Гриньова [4] наведено перелік, що складається з цілісного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, культурологічного та аксіологічного підходів до розуміння сутності поняття культури. Дослідник В. Межуєв виокремлює емпіричний, аксіологічний, антропологічний, історичний, цілісний, діяльнісний підходи до пояснення культури [9, 60–104]. З метою впорядкування множини визначень поняття “культура”, А. Кармін наводить таку їх типологізацію: антропологічні, ціннісні, соціологічні, історичні, функціональні, символічні, описові, нормативні, адаптивні, семіотичні, психологічні та дидактичні [7, 10].

У своїй докторській дисертації В. Гриньова виділяє особистісний, діяльнісний та аксіологічний підходи [5]. Коротко охарактеризуємо зазначені підходи.

В основу так званого діяльнісного підходу, лягло визначення культури як специфічного способу людської діяльності, прихильниками якого стали В. Давидович, Ю. Вишневський, В. Жариков, Ю. Жданов, Н. Злобін, М. Коган, Е. Маркарян, О. Ханова, З. Хелус та ін.

У сучасному пізнанні поняття діяльності відіграє центральну, методологічну роль, оскільки саме за його допомогою дається універсальна характеристика людського світу. Через призму принципу діяльності, на думку Е. Юдіна, відкривається цілісний спосіб бачення тієї чи іншої соціальної реальності і створюється можливість узагальненого пояснення різних соціальних явищ з однієї теоретичної позиції [21, 288]. На думку В. Табачковського та М. Тарасенка, всі формоутворення культури виникають, функціонують і розвиваються в людській діяльності [6, 14]. Дослідник В. Межуєв зазначає, що головним джерелом, причиною та способом існування і розвитку культури є діяльність людини [9, 72]. Проте, недостатня увага до особистості в межах діяльнісного підходу, на наш погляд, зумовила зародження та розвиток особистісного підходу до пояснення сутності культури.

Прихильники особистісного підходу (Є. Баллер, Л. Коган, Л. Круглова, Е. Ржабек, В. Семенов, Л. Сохань та ін.) характеризують культуру як динамічний процес розвитку сутнісних сил людини, процес творчої самореалізації особистості, яка є суб'єктом культурно-історичного процесу. Недаремно В. Межуєв зазначає, що діяльність людини є невід'ємною від її особистості та виступає не просто як засіб досягнення результатів, але є й умовою, способом її особистісного існування [9, 81]. Культура, за твердженням А. Арнольдова, є обов'язковою умовою людської діяльності, що сприяє розкриттю творчого потенціалу та інтелекту особистості [2,

18]. Проте нам більше імпонує позиція В. Гриньова, який об'єднав два підходи в один – особистісно-діяльнісний.

Аксіологічний (ціннісний) аспект розгляду культури припускає певну ієрархію культурних цінностей, поза якою саме поняття цінності позбавляється змісту. Визначення культури як системи цінностей знайшло своє відображення у дослідженнях С. Анісімова, А. Арнольдова, В. Блюмкіна, М. Дьоміна, С. Дробницького, А. Коршунова, Г. Оботурової, Т. Пороховської, Н. Розова, Е. Соколова, Н. Чавчавадзе та ін. На думку А. Карміна, аксіологічний підхід має феноменологічний (описовий) характер, який лише фіксує різні прояви і сторони культури, але не пояснює її сутності [7, 18].

П. Герчанівська, на відміну від В. Гриньової, подає такі підходи до вивчення культури: філософський, соціологічний, психологічний, діяльнісний, аксіологічний (ціннісний), технологічний, семіотичний [3, 30]. Розглянемо ці підходи.

Представниками філософського підходу були І. Гердер, І. Гумбольдт, І. Кант, Г. Гегель, Ф. Шлегель, Ф. Шеллінг, О. Шпенглер, Ф. Ніцше, які визначили діяльнісну, аксіологічну та світоглядну сутності культури. З часом філософський підхід до тлумачення сутності культури розділився на дві течії: матеріалістичну (Ф. Боас, Б. Малиновський), де сверджується, що культурна спадщина складається з сукупності матеріальних артефактів, а також із нематеріальних ідей, інститутів, звичаїв, ідеалів, тобто, культура – це атрибут людської соціальної поведінки, та ідеалістичний (К. Осгуд, В. Шмідт, К. Уіслер, А. Кребер, П. Сорокін), де культурними сутностями визнаються концептуальні норми і стереотипи поведінки, але не артефакти, що втілюють їх у себе.

Соціологічний підхід (Е. Дюркгейм, Е. Тайлор, Б. Малиновський та ін.) визнає культуру, як історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, відображений у типах і формах організації життя і діяльності людей, в їх взаємовідносинах.

У 40-х рр. ХХ ст. у США формується напрямок психокультурного аналізу (А. Кардінер, Р. Бенедикт, М. Мід та ін.), в якому домінує визначення культури як сукупності інформації, взірців поведінки та діяльності.

З точки зору представників діяльнісного підходу культура – це спосіб і продукт людської діяльності.

Х. Нібур, Й. Фаренфурт, як прихильники аксіологічного підходу в розумінні культури, стверджують, що культура є втіленням людяності і людського буття лише з позитивними результатами людської діяльності.

В основі антропологічного піходу (Е. Тайлор, Л. Уайт, Ф. Боас та ін.) лежить парадигма, що культура охоплює всі боки людського буття, яке є відмінним від життя природи і характеризується зміною навколишнього середовища, технікою, соціальними інститутами.

За допомогою семіотичного (знакового) підходу (Е. Кассіпер, С. Лангер) у дослідженні культури розглядаються різні культури як сукупність знакових систем.

З точки зору технологічного підходу культура є певним рівнем виробництва і відтворення суспільного життя

Як бачимо, спроби абсолютизувати окрему сторону культури призводять до втрати її цілісного характеру. Слушною за такої ситуації є позиція дослідника С. Омельченко стосовно того, що для цілісного розуміння сутності культури важливим є кожен з підходів [12, 16]. А. Арнольдов розглядає культуру як специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, що подана у продуктах матеріальної і духовної праці, у системі соціальних норм і закладів, у духовних цінностях, у сукупності відносин людей до природи, між собою і до себе [2, 17].

Змістовна різноманітність визначень культури свідчить про багатогранність її світу, тобто її рівнів, типів та структурних компонентів.

Наприклад, Л. Уайт запропонував модель, що складається з трьох підсистем: соціальної, ідеологічної та технологічної. [3, 34].

Соціальна підсистема містить міжособисті відношення, що визначені у індивідуальних та колективних стереотипах поведінки. Іншими словами, соціальна культура – це певний тип організації людей, структурування і поділу соціальних функцій, нормування і регуляції соціальної взаємодії, форм і методів соціальної комунікації.

Ідеологічна культура містить вірування, ідеї і знання.

«Технологічна підсистема містить матеріальні, механічні, фізичні і хімічні знаряддя праці разом з технологією їх використання, що дозволяють людині вступати у контакт з навколишнім середовищем» [3, 44]. Отже, на думку Л. Уайта, технологічна культура – це засоби та матеріали виробництва.

В. Симоненко та Н. Матяш стверджують, що на кожному етапі розвитку суспільства панувала та чи інша універсальна культура. [16, 10–11] В своєму підручнику «Основы технологической культуры» дослідники наводять чотири типи універсальної культури, які склалися історично: міфологічна культура характерна для давніх цивілізацій, коли люди ще не втручалися в природу, а спиралися лише на свої спостереження, космологічна прийшла на зміну міфологічній у

часи Сереньовіччя та спиралася на вчення про астрономічні закономірності всього Всесвіту як єдиного цілого, антропологічна культура характерна для розвиненого суспільства, де вже почала формуватися наукова спрямованість та посилювався вплив людини на природні процеси та технологічна культура, яка стала формуватися як результат сучасних науково–технічних та соціально економічних досягнень.

Слід вказати на той факт, що у дисертаційній роботі дослідника В. Лоли розкрито зміст, форми і методи формування технологічної культури майбутніх учителів [8]. Однак це дослідження орієнтоване на вузькоспрямований тип педагогічної культури – технологічну культуру вчителя трудового навчання, що, без сумніву, має свою специфіку. У роботі автор розкриває зміст технологічної культури через рівень розвитку перетворювальної діяльності людини, яка є результатом сукупності досягнутих технологій матеріального та духовного виробництва і дає змогу людині ефективно долучатися до сучасних технологічних процесів на засадах гармонійної взаємодії з природою, суспільством і технологічним середовищем [8, 9]. Саму ж технологічну культуру дослідник пов'язує з промисловим виробництвом, технологічними і автоматизованими процесами, особливостями життя людини у технологічно насиченому світі. Така ж позиція і у дослідника М. Ніколаєвої, яка розглядає особливості формування технологічної культури вчителя початкових класів [11].

У дисертаційній роботі С. Прийми розглянуто технологічну культуру як складову професійно–педагогічної культури майбутнього вчителя, зокрема вчителя інформатики, яка, за визначенням дослідників В. Сластьоніна, І. Ісаєва і Є. Шиянова, виконує функцію регулювання, зберігання і відтворення, розвитку педагогічної реальності [14].

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналізуючи наведені переліки підходів, зазначимо що: філософський і антропологічний підходи до осмислення культури вбачається нам недостатнім для цілісного розуміння теорії культури, адже, як стверджують самі автори наведеної класифікації, “... культура втілена у всіх галузях людського життя, що, у свою чергу, потребує врахування їхньої конкретної специфіки” [19, 18]. Ми не погоджуємося із виділенням цілісного підходу як самостійного. Адже цілісний підхід – це спосіб дослідження, програма дослідної роботи, яка визначає, як, яким чином досліджувати об'єкт, але не відповідає на питання щодо сутності культури. Сутність компетентнісного підходу, який, на думку В. Гриньова, “... орієнтує дослідника на

визначення певних вимог до освітньої підготовки студентів” також не дає цілісного уявлення про культуру [4, 6].

На основі сказаного робимо висновок про те, що характеристика феномена “культура” буде повною лише за умови її розгляду через призму принципу діяльності, ціннісних уявлень та особистісних утворень.

Література

1. Александрова М.В. Культура та цивілізація: становлення проблематики в українській філософській думці (кінець XIX – початок XX століть) : Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 17.00.01 / Харківська державна академія культури. – Х., 2003. – 17 с.
2. Арнольдов А.И. Социалистическая культура: теория и жизнь. – М.: Политиздат, 1984. – 174 с.
3. Герцаївська П.Е. Культурологія: Навч. посіб. для студ. вищих навч. закл./ Відкритий міжнародний ун-т розвитку людини «Україна». Мережа дистанційного навчання. – К.: Університет «Україна», 2005. – 290с.
4. Гриньов В.Й. Формування дидактичної культури майбутнього вчителя : Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2003. – 21 с.
5. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04.– Х., 2000.– 416 с.
6. Диалектика деятельности и культура / В.Г. Табачковский, Н.Ф. Тарасенко, Н.Н. Есипчук и др. – К.:Наукова думка, 1983. – 295 с.
7. Кармин А.С. Основы культурологи: морфология культуры. – СПб.: Лань, 1997. – 512 с.
8. Лола В.Г. Формування технологічної культури майбутніх учителів трудового навчання : Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.– Тернопіль, 2003. – 21 с.
9. Межуев В.М. Культура и история. – М.: Политиздат, 1977.–199с.
10. Меднікова Г. Адаптація і самореалізація особистості та роль сучасного мистецтва у цьому процесі // Вища школа. – 2003. – №2–3. – С. 71–79.
11. Николаева М.Н. Формирование технологической культуры учителя начальных классов в условиях индивидуального подхода: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Волгоград, 1995. – 185 с.
12. Омельченко С.Д. Формування педагогічної техніки як компонента педагогічної культури майбутнього вчителя : Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Х., 1995. – 189 с.
13. Пасисниченко И.Н. Современная американская культурная антропология : методический анализ антропологической концепции культуры : Дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01. – Х., 1992. – 139 с.
14. Прийма С.М. Формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики у процесі професійно–педагогічної підготовки : Дис....канд. пед. наук: 13.00.04. – Мелітополь, 2005 – 242 с.
15. Полікарпов В.С. Лекції з історії світової культури: Навч. посіб. – Х.:Основа, 1995. – 336 с.

16. Симоненко В.Д., Матяш. Н.В. Основы технологической культуры: Учебник для учащихся 10–11 классов общеобразовательных школ, гимназий, лицеев. – М.: Издательский центр «Вентана–Графф», 2000. – 175с.
17. Соціологія: Навч. посіб. / За ред. С.О. Макеєва. – 2–ге вид., випр. і доп. – К.: Знання, 2003. – 455 с.
18. Тайлор Э.Б. Первобытная культура: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1989. – 573 с.
19. Теорія та історія світової і вітчизняної культури (курс лекцій): Навч. посіб. / А.К. Бичко, П.З. Ігнатенко, А.М. Феоктистов та ін. – К.:Либідь, 1993. – 390 с.

Самарська М.

ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ШКОЛЯРІВ, СХИЛЬНИХ ДО БРОДЯЖНИЦТВА ТА ПРАВОПОРУШЕНЬ

Проаналізовано причини виникнення девіантної поведінки у школярів в сучасний період, розглянуті підходи до вивчення проблеми, описано досвід психолого – педагогічної роботи з девіантними дітьми в рамках проекту „Генерали піщаних кар’єрів”

Ключові слова: девіантна поведінка, патронаж, профілактика, токсікоманійна поведінка, психологічний тренінг.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок з важливими науковими та практичними завданнями. Соціальні кризові процеси, які відбуваються в сучасному українському суспільстві, негативно впливають на психологію людей, породжуючи тривожність, озлобленість, жорстокість та насильство. Важкий економічний стан країни привів наше суспільство до складних труднощів і внутрішніх конфліктів, до значного збільшення рівня розповсюженості та різноманіття форм аморальних вчинків, злочинності й інших видів девіантної поведінки. Статистика свідчить про зріст поведінки з відхиленням серед осіб різних соціальних і демографічних груп. Особливо негативно цей період вплинув на підлітків. Тривожним симптомом являється зріст числа неповнолітніх з девіантною поведінкою, що проявляється в алкоголізмі, наркоманії, порушенні громадського порядку, хуліганстві, вандалізмі. З’являються нові форми поведінки з відхиленням: підлітки приймають участь в воєнізованих формуваннях політичних організацій екстремістів, в рекеті, співробітничать з мафією, займаються проституцією й сутенерством тощо (так, наприклад, у м. Білозерське Донецької обл. простежувалась стійка тенденція до зросту кількості школярів, схильних до бродяжництва та правопорушень).

У сучасних умовах гострою проблемою суспільства і держави стала проблема профілактичної роботи, що сприяє соціальній реабілітації й адаптації дітей, схильних до бродяжництва й правопорушень. Вказану задачу можна вирішувати за допомогою соціально-педагогічного патронажу школярів з девіантною поведінкою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Серед вітчизняних учених, що займаються проблемою профілактики девіантної поведінки у дітей, можна виділити С.Бадмаєва, М.Буянова, Т.Донських, О.Змановську, В.Кондрашенка, Ц.Короленко, Н.Максимову, В.Пирожкова, В.Фріаф, А.Фурманова та ін.

В тексті Закону України „Про освіту” (1991) вперше в нашій країні з'явилось поняття „соціально-педагогічний патронаж”. Патронаж – слово французького походження, означає „заступництво”; згідно ст.19 вказаного закону суть соціально-педагогічного патронажу заключається в тому, що він сприяє взаємодії навчально-виховних закладів, сім'ї і суспільства у вихованні дітей, їх адаптації до постійно змінюваних умов соціально середовища. забезпечує консультативну допомогу батькам, особам, які їх замінюють. На основі даного визначення сутності соціально-педагогічного патронажу девіантні учні, безумовно, включені в сферу практичного здійснення. Деякі аспекти виховання знайшли відображення в таких документах, як „Концепція виховання дітей і молоді в національній системі освіти” (1996 р.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є аналіз проблеми девіантної поведінки школярів в історії наукової думки, розгляд різних підходів до вивчення проблеми, аналіз досвіду соціально-педагогічного патронажу дітей, схильних до бродяжництва, з метою профілактики девіантної поведінки.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Проблема девіантної поведінки школярів має свою історію наукового аналізу. В вітчизняній психології спочатку використовувалась така дефініція, як „поведінка з відхиленням” (по-російськи, „отклоняющееся поведение”): система вчинків або окремих вчинків, що суперечать прийнятим в суспільстві правовим або моральним нормам [1,с.257]. Одним з перших в вітчизняній науці використав поняття „девіантна поведінка” В.Кондрашенко в роботі [2], де серед причин девіантної поведінки назвав соціальні, психологічні і психіатричні причини. Змановська О. виділила декілька ознак девіантної поведінки. Девіантна поведінка (від. лат.devatio – відхилення) – це поведінка, яка не відповідає

загально прийнятим або встановленим нормам. Девіантна поведінка й особистість, що її проявляє, викликає негативну оцінку з боку інших людей. Негативна репутація посилює небезпечну ізоляцію людини, заважає позитивним змінам й викликає рецидиви девіантної поведінки. Особливістю девіантної поведінки є те, що вона, виступаючи в якості деструктивної або аутодеструктивної, наносить реальний ушкодження самій особистості або оточуючим людям. Також визначену поведінку можна охарактеризувати як поведінку, що повторюється й триває досить довго. [3]. Н.Смелзер визначає девіацію, як поведінку, що виступає відхиленням від групової норми, й веде до ізоляції, лікування, виправлення або покарання порушника [4].

Існують різні підходи до проблеми діагностики і корекції девіантної поведінки. Одні автори (Ч. Ломброзо, У. Шелдон) пов'язують девіації з біологічними ознаками (наприклад, з анатомо-біологічними стигматами); пропонують виявляти людей з цими ознаками, ізолювати й навіть знищувати (Ч. Ломброзо). Інші дослідники називають соціальні причини девіантної поведінки: аномію (Р. Мертон), соціальну дезорганізацію в суспільстві (Х. Маккей). Деякі психологи розглядають девіантну поведінку, як невірне вирішення внутрішньо особистісних конфліктів (З.Фрейд). З метою профілактики і корекції поведінки з відхиленням використовують індивідуальну і групову роботу з дітьми групи ризику, з їх родинами. Одним з цих методів є соціально-педагогічний (СПП).

Соціально-педагогічний патронаж (СПП) має певну структуру. Виділяють суб'єкти, напрямки і задачі СПП. Суб'єктами корекційно-виховної діяльності з девіантними дітьми в межах СПП можуть являтися соціальні педагоги, практичні психологи, вчителі-предметники, класні керівники, вихователі (керівники секцій, гуртків тощо). Виділяють напрямки діяльності суб'єктів СПП: а) актуальний (надання необхідної допомоги девіантним дітям – “кризове втручання”); б) перспективний (здійснення програми соціального навчання, орієнтованого на профілактику життєдіяльності девіантних дітей, розвиток у них необхідних соціальних навичок – „превентивне втручання”). Суб'єкти СПП можуть виконувати функції: комунікативну, прогностичну, організаторську, формуючу, корекційну, координуючу, контрольну-оцінюючу та ін. [4].

Місто Білозерське виділяється серед інших міст і селищ Донецької області. Справа в тім, що це так званий 101 кілометр від м. Донецька, невелике шахтарське містечко, деякі промислові підприємства, шахта „Красноармійська” та мебельна фабрика вже не працюють, отже частина населення – безробітні. Все це сприяє тому,

що з'являються неблагополучні сім'ї, в яких діти не лише бездоглядні, але й просто ненагодовані. І як наслідок, просліджується тенденція до росту числа дітей, схильних до бродяжництва та правопорушень. За даними Білозерського міського відділу міліції, у 1997р. дітей, які живуть в підворіттях, бродяжать було всього 5 чоловік; на початок 2003 р. їх нараховувалось вже 21, що складало понад 2% дітей всього міста.

Діти, не ховаючись ні від кого, вживають спиртні напої, відкрито займаються токсикоманією, через що набагато відстають від однолітків в розумовому й фізичному розвитку. Життя на вулиці в пошуках харчування підштовхує цих дітей до правопорушень з хуліганськими вчинками та розбійницькими нападами, з нанесенням важких фізичних пошкоджень. Поведінка таких дітей має негативний вплив на неповнолітніх із досить благополучних родин. Має місце факт порушення ряду положень „Конвенції ООН про права дитини”. Існує постійна загроза здоров'ю й життю цих дітей. Недосконалість законодавчої системи, територіальна віддалина, недостатність кадрів, органів, що призвані займатись проблемою безпритульності (вони зосереджені в районному центрі – м. Добропілля), відсутність фінансування – все це сприяє ускладненню проблеми. З урахуванням її актуальності, Білозерська міська громадська організація (БМГО) „Евріка” запропонувала проект на отримання гранту для вирішення визначеної проблеми. Назва проекту „Генерали піщаних кар'єрів”. Проект виконувався з 14.07.2003р. по 01.06.2004р. під керівництвом практичного психолога М. Самарської.

Для досягнення поставленої мети були визначені задачі:

- проведення експрес-опитування населення міста за вказаною проблемою;
- проведення круглого столу з представниками служб міста, які зацікавлені в вирішенні вказаної проблеми;
- організація й здійснення соціально-педагогічного патронажу дітей, схильних до бродяжництва та правопорушень;
- проведення підсумкової зустрічі з представниками служб міста, які зацікавлені у вирішенні вказаної проблеми;
- організація клубу за інтересами для дітей із цільової групи на базі БМГО „Евріка” із залученням спеціалістів, зацікавлених служб міста.

На початку реалізації проекту виконавцями, волонтерами організації, провідним спеціалістом ЦССМ та міським відділенням міліції проведені рейди по виявленню місцезнаходження дітей, схильних до бродяжництва та правопорушень. Виявлених дітей було

запрошено до БМГО „Евріка” для проведення організаційних зборів з презентації проекту „Генерали піщаних кар’єрів”. Далі на базі організації дитячого літнього клубу „Евріка плюс” було сформовано цільову групу для реалізації проекту: дітей підбирали з урахуванням списків важковиховуваних учнів, які подані інспекторами по охороні дитинства ЗОШ №№ 13, 14, 15, 18, дітей, яких було виявлено під час рейдів, а також деяких дітей з літнього клубу.

Протягом місяця (з 8.07 по 8.08. 2004р.) члени організації й волонтери БМГО „Евріка” під керівництвом практичного психолога М.Самарської проводили експрес анкетування населення міста по проблемі соціальної реабілітації дітей, схильних до бродяжництва й правопорушень. Було опитано 100 чоловік.

8 серпня 2003 р. на базі БМГО „Евріка” відбулось засідання круглого столу по реалізації проекту „Генерали піщаних кар’єрів”, який фінансово був підтриманий Фондом Ч.С.Мотта та ІСАР „Єднання” в рамках програми „Шлях у майбутнє”. В роботі круглого стола прийняли участь заступник Білозерського міського голови, провідний спеціаліст ЦССМ, провідний спеціаліст у справах неповнолітніх при Білозерському міському відділу міліції, керівник туристичної секції при СЮТ, директор Будинку юних техніків, директор Будинку творчості м. Білозерське, представник міського ЗМІ, інспектори шкіл міста з охорони дитинства, директор Палацу спорту, головний лікар Білозерської поліклініки, члени БМГО „Евріка”, міський священник, приватні підприємці.

В ході проведення круглого столу керівник проекту М.Самарська виступила з інформацією про результати анкетування мешканців міста по проблемі проекту та презентувала проект „Генерали піщаних кар’єрів”. В результаті роботи круглого столу було розроблено ряд сумісних дій по роботі з дітьми цільової групи: надання комунальних послуг на опалення приміщення БМГО „Евріка” на період реалізації проекту; надання безкоштовної та позачергової медичної допомоги дітям із цільової групи; проведення сумісних заходів по залученню дітей цільової групи до спорту, культури, мистецтва, технічної творчості та рукоділля; надання інформації про відвідування занять в школі, успішність та поведінку дітей цільової групи; надання гуманітарної допомоги, хрещення групи дітей, проведення профілактичних зустрічей зі священником на Різдво та Пасху; надання м’якого покриття на підлогу, підключення кабельного телебачення, надання транспорту для покупок та перевезення обладнання по проекту; постійне надання інформації про стан дитячої злочинності в місті, про неблагополучні родини, про дітей, схильних до

бродяжництва та правопорушень, надання юридичної, психологічної консультацій з правових питань сім'ї та дитинства.

В ході реалізації проекту „Генерали піщаних кар'єрів” в клубі проводилась спеціальна робота з 21 школярами (віком від 7 до 14 років), схильними до бродяжництва та правопорушень, а також було одноразове харчування. В роботі клубу прийняли участь психолог, 2 вихователі, повар, бухгалтер, технічка.

Значна частина дітей, що приймали участь в реалізації проекту, мали токсикоманійну залежність від „нюхання” клею. Вони страждали від головних болів, болів у печінці, порушенні роботи серцево–судинної системи, роздратованості [5]. Кожного ранку та вечора у дітей була потреба „прийняти” дозу клею. Влітку діти спали на дахах ларьків, часто були голодні, брудні, погано вдягнені. Крім того, дехто з хлопчиків за гроші надавав секс–послуги, деякі дівчатка займалися проституцією. В інтелектуальному розвитку також були вади: словарний запас слів був дуже бідним й активно супроводжувався брутальними словами; одна дівчина 14 років (!) не вміла написати своє ім'я. Але найбільш постраждала моральна й емоційна сфера. Діти не розуміли, що таке „добре” і що таке „погано”, й навіть у стосунках один з одним вони проявляли егоїзм, жадібність, злодійство. Так, одному хлопчику подарували наручний годинник, і він його загубив. Шукали кілька днів. Він опинився на руці у іншого хлопця. Коли тому запропонували віддати годинника його хазяїну, він відмовився, стверджуючи, що годинник він сам знайшов, і тепер він його власник. Діти часто проявляли погрози, агресію вербальну й фізичну, були непередбачені й часто просто небезпечні для оточуючих: наприклад, один хлопчисько 9 років мав дуже ніжний, привабливий вигляд, але через 10 хвилин після розмови з іншою людиною він перетворювався на звіра, що був готовий все руйнувати на своєму шляху. Деякі жінки–вихователі просто лякались своїх вихованців, від яких можна було чекати чого завгодно.

Основними задачами роботи клубу було встановлення довірчих стосунків [6] з „бомжатами” (як їх називали у місті), налагодження контактів з родинами дітей групи ризику, збирання інформації про них та їх родини, надання індивідуальних консультацій за бажанням батьків [7], експрес–діагностика [8,с.39] та проведення різноманітних занять з метою психокорекції та всебічного розвитку.

Проблема полягала в тому, що організація „Евріка” мала справу з категорією дітей, яка погано піддається керуванню. Діти могли в будь–який момент сісти в автобус й поїхати геть. В перший місяць роботи всім учасникам проекту було занадто важко працювати, і

кожний день здавався подвигом. Поступово діти звикли до дорослих, а вони до них, самі найважчі учні почали прислуховуватися й позитивно реагувати на зауваження.

Основний контингент дітей 21 чоловік не був стабільним, постійно змінювався, іноді чисельність дітей досягала 30. Основна більшість дітей була з неблагополучних родин й мала потребу в більш тривалому спілкуванні, в умовах, близьких до домашніх. Учні зразу після школи приходили до „Евріки”, де з ними щодня протягом трьох годин проводились заняття членами та волонтерами БМГО. Але відведеного часу не вистачало, і в кінці дня діти не хотіли йти, просили дозволу заночувати на базі „Евріки”; таких повноважень, можливостей й умов не було.

Дітей групи ризику вихователі часто називали „генералами” – це їм подобалось. З ними проводили індивідуальні та групові бесіди, їх вчили працювати на персональному комп’ютері, використовували комп’ютерні ігри для розвитку уваги, пам’яті та інших пізнавальних процесів. Протягом січня – квітня 2003р. практичним психологом М. Самарською було проведено ряд профілактичних занять з елементами тренінгу: „хороші й дурні вчинки”, „правда й брехня” [9], „перша проба наркотиків – початок польоту, в кінці якого падіння”, „свобода й наркотики”, „розповсюдження наркотиків” [10]. Були проведені також заняття по розвитку пізнавальних інтересів: заняття в кімнаті „Творчості” по ліпленню, конструюванню, аплікації, малюванню; систематично проводились шахово – шашкові турніри „Біла тура”; турніри за допомогою ігрової приставки; екскурсія на шахту „Білозерська”; святкова акція „Пасхальна корзинка”; туристичний похід; акція до Дня захисту дітей „Хай завжди буде сонце” та ін.

1 червня 2004р. робота проекту „Генерали піщаних кар’єрів” була закінчена згідно з планом. 2 червня проведено підсумкову зустріч з представниками служб міста, що зацікавлені в вирішенні вказаної проблеми.

... Пройшов певний час. Проект „Генерали піщаних кар’єрів” увійшов до історії міста. Але та робота, яку було виконано, зроблена не даремно: деякі хлопці й дівчата зустрічаються з колишніми вихователями та психологом, розповідають про себе; частина з них переживає певні позитивні зміни, дехто працевлаштувався.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналізуючи вище сказане, можна відзначити, що:

- проблема бродяжництва й безпритульності у дітей є одною з актуальних на сучасному етапі [11];

- будучи явищем соціальним, проблема для свого вирішення потребує багато зусиль з боку громадськості та спеціальних навчально–виховних закладів;
- соціально–педагогічний патронаж може виступати як один з методів роботи з дітьми, схильними до бродяжництва та правопорушень, як метод профілактики девіантної поведінки у дітей та підлітків.

Література

1. Психология. Словарь /Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2–е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
2. Кондрашенко В.Г. Девиантное поведение у подростков: Социально–психологические и психиатрические аспекты. – Минск: Беларусь, 1988. – 207с.
3. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие. – М.: Изд. центр „Академия”, 2004. – 288 с.
4. Актуальні аспекти соціальної роботи з девіантною молоддю: Методичний посібник /За ред. Сидорова В.М. – Донецьк: ДОЦССМ, 1996. – С.18–41
5. Пирожков В.Ф. Профілактика токсикоманії // Психологические основы перевоспитания учащихся специальных профтехучилищ. – М.: Юридическая литература, 1988. – С.369–363.
6. Бадмаев С.А. Установление контакта с девиантными детьми // Психокоррекция отклоняющегося поведения школьников. – М., 1999. – С.251–261.
7. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
8. Работа по реабилитации детей на основе социального патроната (из опыта работы детского дома № 19 г. Москвы) // Практична психологія та соціальна робота, №9, 2003. – С.37–42
9. Фріаф В. Зміна поведінки через зміну переконань // Психолог – листопад, 2003. – С.20–22.
10. Фурманова А. Тренінг модифікації поведінки // Психолог – червень, 2002. – С.43–56.
11. Лисов В. Беспризорность – явление социальное // Совет – № 7 от 25.01.2007. – С.1–2.

Маховська С., Попов М.

ПРОБЛЕМА КОРЕКЦІЇ ПОВЕДІНКИ ВАЖКОВИХОВУВАНИХ ПІДЛІТКІВ У РОБОТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

У статті зроблено спробу розкрити процес реалізації корекційної методики контактної взаємодії з метою корекційного впливу на поведінку важковиховуваних підлітків в умовах загальноосвітньої школи.

Ключові поняття: освіта, виховання, важковиховуваність, корекція поведінки, методика контактної взаємодії.

Актуальність проблеми. У сучасній Україні проблема корекції поведінки важковиховуваних підлітків набуває особливої гостроти, оскільки молодь формується в складних соціокультурних умовах економічних і політичних суперечностей, неврівноваженості соціальних процесів, криміногенності суспільства. Зростає чисельність дітей із порушенням норм поведінки та тих, які належать до «групи ризику» і долучаються до раннього алкоголізму, наркоманії, проституції, ВІЛ-інфікованості, збільшується питома вага протиправної, агресивної поведінки підлітків під впливом алкогольного та наркотичного сп'яніння.

Джерела дитячої важковихованості криються в неблагополучній соціально-психологічній атмосфері суспільства, що, у свою чергу, пов'язана із цілим комплексом причин. До їхнього числа належать: руйнування моральних і сімейних цінностей, рання алкоголізація неповнолітніх, ріст у їхньому середовищі наркоманії, ослаблення виховної функції школи, нераціональна організація дозвілєвої діяльності школярів. Усе це зрештою призводить до різкого сплеску розмаїття проявів девіантної поведінки в середовищі учнівської молоді. Тому проблема корекції поведінки важковиховуваних підлітків у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи набуває особливої гостроти.

Ступінь розробки. Аналіз останніх досліджень і публікацій з означеної проблеми дає можливість констатувати, що явище важковихованості характеризується цілим комплексом ознак. Так, В.Оржеховська в «Концепції превентивного виховання» виділяє наступні: по-перше, зросла чисельність дітей, у яких спостерігаються відхилення від суспільно прийнятих норм поведінки; по-друге, відхилення у поведінці все частіше зустрічаються серед дітей молодшого шкільного віку, що набувають більш складних форм у поведінці підлітків; по-третє, ці відхилення стають дедалі більш соціально небезпечними [2: 273].

Означені характеристики явища важковихованості активізують творчий пошук сучасних науковців, спрямований на аналіз причин виникнення та визначення основних видів важковихованості (В.Бітенський, З.Зайцева, О.Лічко, А.Кочетов, В.Оржеховська, Ю.Свеженцева).

Значущими в плані пошуку ефективних шляхів профілактики девіантних форм поведінки і пов'язаною з нею адикцією є дослідження Л.Колесова, Н.Максимової, М.Окаринського, О.Панчека, О.Пилипенка, М.Попова, Т.Федорченка. Концептуальні засади морально та духовно здорової особистості обґрунтовано І.Бехом,

С.Максименком, Н.Калініченко; необхідність соціально-правового забезпечення профілактики відхилень у поведінці серед учнівської молоді досліджено О.Бовть, В.Оржеховською, В.Синьовим, Н.Семеновою, М.Фіцулою.

Висновки та рекомендації зазначених досліджень є достатньо авторитетними і впливовими стосовно розробки системи профілактики і корекції відхилень у поведінці дітей підліткового віку. Однак, сучасні педагоги, стикаючись з важковиховуваними, усвідомлюють свою інформаційну обмеженість у використанні на практиці методичних рекомендацій сучасних дослідників.

Актуальність проблеми, потреба практики та відсутність достатньої розробленості та забезпеченості педагогів корекційними методиками у роботі з важковиховуваними підлітками обумовила вибір теми нашого дослідження.

Мета. У процесі роботи ми ставили за мету охарактеризувати основні положення методики контактної взаємодії та визначити її позитивний вплив на поведінку важковиховуваних підлітків в умовах загальноосвітньої школи.

Основний результат. Під час навчальної практики в загальноосвітній школі №5 м. Слов'янська, використовуючи методику Л.Белозьорової [1: 56] ми з'ясували, що в 9-Б класі важковиховувані становлять 37,5% (9 учнів) від загальної кількості учнів (24 чоловіка), а в 9-В – 44% (11 учнів) від загальної кількості (25 чоловік). 9-Б клас був контрольним, 9-В – експериментальним. Цим важковиховуваним підліткам притаманні наступні властивості особистості та поведінки: систематичне невиконання домашнього завдання, відсутність бажання працювати на уроках, наявність великих прогалин в знаннях з декількох предметів, неохайність, грубість по відношенню до вчителів, виявлення впертості, брехливості, паління та зловживання спиртними напоями, псування шкільного майна, неадекватна реакція на зауваження вчителів. У цих дітей більш низький, ніж у більшості однокласників, рівень загального психічного розвитку, недостатньо розвинута воля.

Методика контактної взаємодії, розроблена Л.Філоновим, – це особлива процедура діяльності педагога – ініціатора контакту, який ставить перед собою за мету встановлення стосунків довіри з учнями, що дає змогу вийти на психологічний контакт з важковиховуваними. Ця методика передбачає шість стадій широї діалогічної взаємодії вчителя з учнем: 1 – стадія накопичення згоди; 2 – пошук спільних інтересів; 3 – прийняття для обговорення особистих якостей і

принципів; 4 – виявлення рис, негативних для взаємодії; 5 – адаптація партнерів, готовність до перебудови; 6 – узгоджена взаємодія [9, 242] .

Взявши за основу дану методику, ми намагалися досягти позитивних результатів у корекції поведінки учнів вже на етапі «входження в контакт». Учителям було запропоновано активно використовувати прийоми формування атракції (позитивного емоційного ставлення до іншої людини, почуття симпатії), до яких належать «прийоми власного імені», «комплімент» тощо.

На першому етапі вчитель намагався нейтралізувати негативні установки учнів 9-В класу, починаючи спілкування з обговорення нейтральних і доволі актуальних тем (кіно, здоров'я, друзі, мода, спортивні змагання, події в школі, класі тощо). На цій стадії вдалося констатувати зміну наявних показників в установках, емоційному стані та реакціях на позитивні. Другий етап пошуку спільних інтересів передбачав необхідність зробити спілкування з учнями неофіційним, «інтимнодовірливим».

Після первинної згоди на першій стадії та виникнення позитивного забарвлення спілкування на другій стало можливим розширення бази спілкування з метою формування готовності прийняти один одного. Результат третього етапу - поява установки на діалогічне спілкування.

Четверта стадія стала переломною. В учнів з'явилася готовність розпочати дискусію, вони усвідомили свої негативні якості і проявили бажання їх усунути.

Тактика педагога на п'ятій стадії полягала у відвертому висловлюванні того, що він мав на меті, які зміни бачив в особистості учнів. Даний прийом призвів до виникнення прагнення змінити власний характер.

На останньому етапі ми констатували досягнення контакту й ефективного співробітництва. Узгодженість взаємодії вчителя з учнями стала усвідомлюватися як наслідок зусиль обох сторін.

Результати використання методики контактної взаємодії в експериментальному 9-В класі полягають у послідовному переході:

- від початкової упередженості учнів до взаємсприйняття (змінювалися внутрішні установки підлітків);
- від тривоги, невизначеності до спокою, впевненості у партнерові (частково змінилися почуття, емоційні стани);
- від підвищеного контролю до спонтанних реакцій (змінювалися дії учнів).

Після застосування методики контактної взаємодії вчителям стало набагато легше працювати з учнями 9-В класу, знаходити з

ними спільну мову. Можна констатувати покращення успішності важковиховуваних підлітків (почали виконувати домашнє завдання, рідше прогулюють заняття).

Висновок. Отже, з проведеного психолого-педагогічного експерименту можна зробити такі висновки:

1. У сучасній загальноосвітній школі «важкі діти» становлять значний відсоток, що дозволяє говорити про проблему корекції поведінки важковиховуваних підлітків як про одну з центральних проблем у роботі сучасного педагога.

2. Практична реалізація корекційних методик та цільових програм у роботі з важковиховуваними підлітками в умовах загальноосвітньої школи є ефективним засобом корекції поведінки «важких дітей».

Представлена у дослідженні проблема не може вважатися остаточно вивченою. Подальшого дослідження, на наш погляд, потребують питання використання потенціалу методики викладання української літератури як визначального чинника у справі профілактики, корекції, реабілітації, а може й реінтеграції учнівської молоді в різноманітних закладах освіти, виховання та перевиховання.

Література

1. Белозерова Л. Педагогическая запущенность школьника //Классный руководитель. – № 4. – 1997. – С. 56–75.
2. Оржеховська В., Пилипенко О. Концепція превентивного виховання дітей і молоді //Життєтворчий потенціал реабілітаційної педагогіки: Роздуми над проблемою: Збірник /Ред.кол.: Ф.О.Новик (голова), Л.І.Немолівська (заст.голови), І.Т.Єрмакова (наук.ред.). – К., 2002. – С. 273–279.
3. Попов М.А. Цільова програма корекції поведінки важковиховуваних старшокласників в умовах загальноосвітньої школи: Навч. Посібн. – Слов'янськ: ПП «Канцлер», 2005. – С. 58–62.
4. Селявина Л.К. Профілактика асоційованої поведінки неповнолітніх// Школа духовності. – 2002. – №2. – С. 70–72.
5. Славина Л.С. Важкі діти. – М., 1998. – С. 21–62, 218–223.
6. Татенко В.А. Важкий підліток: причини та наслідки. – К.: Рідна школа. 1985. – С. 4–36.
7. Фіцула М.М. Підготовка майбутнього вчителя до перевиховання педагогічно занедбаних учнів. – К.: РУМК, 1991. – С.9–65.
8. Филонов Л.Б. Психологический контакт педагога и учащегося как условие успешной профилактики отклонений в поведении школьников // Психолого-педагогическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся. – К., 1989 – 238-251.

ПСИХОЛОГІЯ

Газіна Н.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ У СУЧАСНИХ ЖІНОК ТА ЧОЛОВІКІВ

Проаналізовано проблему самоактуалізації особистості в психології, досліджено особливості прояву самоактуалізації у сучасних жінок та чоловіків, намічені шляхи корекційної роботи психолога з людьми по збільшенню рівня самоактуалізації у їхньому житті.

Ключові слова: самоактуалізація особистості, професійна діяльність, діагностична та корекційна діяльність практичного психолога.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. В останні роки суспільство громогласно декларує рівність жінок та чоловіків у різних сферах діяльності. Різний публічний захист нерівності суспільства публічно засуджується. Але присутність попередніх статевих стереотипів зберігається у завуальованій формі та поступово заглиблюється у підсвідоме. Тоді а ргіогі вважається, що жінки дуже емоційні та слабкі для окремих робочих зобов'язань. Ситуація використання «подвійного стандарту» посилюється зміною системи цінностей в напрямку збільшення індивідуалізації, яка базується на обов'язках по відношенню до самого себе. Це підриває традиційну етику, відповідно з якою обов'язки мали суспільний характер, узгоджений з родиною та суспільством. Тому виникаючі нові цінності, виражені у жінок, на перших порах сприймаються як егоїстичні.

Актуальність теми зумовлена сучасними соціально–економічними трансформаціями, які в свою чергу викликають певні зміни у свідомості сучасних жінок та чоловіків. Зростає доля жінок, що зайняті у бізнесі, управлінні, політиці. Це свідчить на користь того, що жінка може виконувати роль лідера та обіймати керівні посади, керувати великими колективами, приймати обґрунтовані своєчасні рішення. Але у суспільстві зберігаються певні стереотипи. Наприклад: жінка повинна виконувати традиційну роль домогосподарки, берегині сімейного добробуту, а чоловік має займатися професійною діяльністю, кар'єрою, забезпечувати родину матеріально. Існування таких стереотипів у суспільстві створює певні перешкоди для самореалізації жінок. Але в той же час намітилася тенденція зміщення реальних статевих ролей та зміну відношення до цього процесу у суспільстві, і одна з них проголошення рівності

професійних можливостей для чоловіків та жінок. Тим паче ми знаємо, що однією з галузей, у якій людина може само реалізуватися і є професійна діяльність.[1]

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на яку спирається автор. Питанням само актуалізації особистості займалися такі психологи, як А.Маслоу (виділив риси само актуалізованої особистості), К. Гольдштейн (ввів у психологію поняття «самоактуалізація»), А.В. Лазарева (дослідження взаємозв'язку рівня само актуалізації жінки з професійною організацією її діяльності), К.А. Абульханова–Славська (займалася дослідницькою діяльністю з проблеми самоактуалізації людини та життєвого шляху) та інші.

К.А.Абульханова–Славська вважає, що самореалізація особистості можлива лише тоді, коли самопізнання та проба своїх можливостей вже скінчені, повністю створився образ «Я» та особистість має змогу забезпечити всі зовнішні умови для самореалізації. [2]

При цьому у особистості виникає необхідність будувати сукупність своїх зовнішніх взаємодій зі світом, яка зветься «самореалізація». Якщо ті умови не виконуються, то ми спостерігаємо не самореалізацію, а самовираження. Воно часто знаходиться на стадії зовнішнього демонстрування . Коли демонструвати ще нічого, таке вираження у дорослої людини стає ознакою «великовозрастного інфантилізму».

Також робиться наголос на статевих відмінностях, які базуються на біологічних відмінностях між чоловіками та жінками; гендерні відмінності більше пов'язані з соціальними та психологічними характеристиками, а також поведінкою, яка асоціюється або з чоловіком, або з жінкою.

Представниками диференційного напрямку у психології детально розглядалося питання психофізіологічних відмінностей жінок та чоловіків. Вивчення мозку жінок та чоловіків довели, що в його структурі є достовірні відмінності. У жінок, мозолясте тіло, яке є важливою частиною мозку, має більше нервових волокон, ніж у чоловіків. Оскільки мозолясте тіло забезпечує зв'язок півкуль, то вони функціонують з певною мірою автономності в залежності від статті. Даний факт може означати, що у жінок краще проходить синтез інформації, який знаходиться в обох півкулях, цілісне її сприймання, у чоловіків же – аналіз, причому ця відмінність є генетично обумовленою. Такими відмінностями можна пояснити деякі статеві відмінності у психіці та поведінці. Саме тому, що у жінок домінує

активність лівої півкулі, вони мають більш високі показники, пов'язані з лінгвістичними функціями, пам'яттю, аналітичними здібностями та ручним маніпулюванням. Творчі здібності та можливість впевнено орієнтуватися у просторових координатах значно вища у чоловіків, завдяки правій півкулі свого мозку.

Якщо казати про особистісні відмінності, багато вчених вважають, що жінки відчують неспокій до того, що активність у бізнесі негативно позначиться на їх жіночності. [3]

Серед українських психологів – практиків проблемою формування та актуалізації особистісної зрілості, яка є невід'ємним компонентом само актуалізованої особистості займається Штепа О.С. [4] Психолог Лебедева Д.С. вивчала вплив полорольових стереотипів на самореалізацію жінок.

Формулювання цілей статті. Метою статті є дослідження особливостей сформованості характеристик само актуалізації у сучасних жінок та чоловіків, встановлення взаємозв'язку між характеристиками само актуалізації та особистісними характеристиками людини.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В психологічній літературі термін «самореалізація» (self – realization) часто є синонімом «реалізації своїх можливостей» (self – fulfillment) та «само актуалізації» (self – actualization). Всі вони описують дуже близькі явища: повну реалізацію наших справжніх можливостей (К. Хорні); прагнення людини до найбільш повного виявлення та розвитку своїх можливостей та здібностей (К. Роджерс); активне пізнання своєї власної природи (Ф. Перлз); прагнення людини стати тим, ким вона бажає стати (А. Маслоу).

Поняття самоактуалізація було введено у психологію нейрофізіологом Карлом Гольдштейном. Він, працюючи в основному із пацієнтами з ушкодженим мозком, розглядав самоактуалізацію як фундаментальний процес кожного організму, який може мати як позитивні, так і негативні наслідки для людини. Гольдштейн писав, що «організм керується тенденцією актуалізувати в найбільш можливому ступені свої індивідуальні можливості, свою «природу» у світі».

Самоактуалізація – простий процес розвитку своїх потенціалів. Це означає використання своїх здібностей і розуму та праця заради того, щоб робити добре те, що ти бажаєш робити.

Самоактуалізовані люди – це здорові, нормальні люди зі своїми слабостями та недоліками. Так, як і звичайні люди, вони можуть піддатися шкідливій звичці. Вони можуть бути занудними, впертими,

роздратованими. Вони не застраховані від марнославства, гордості, пристрасті, особливо до результатів власної праці, до своїх дітей та друзів. Їм можуть бути властиві спалахи гніву або напади меланхолії.

Психічне життя самоактуалізованої людини цілісне та єдине, його неможливо розділити на самостійні сфери, когнітивні процеси (процеси пізнання) існують у нерозривній органічній єдності з її захопленнями та емоціями. Її високі починання перебувають у повній згоді з її низькими, тваринними починаннями, внаслідок чого те, що спочатку було дилемою, стає єдністю або, як це не парадоксально, перестає бути дилемою.

Маслоу відмічав, що самоактуалізовані люди, яких він вивчав, не були доскональними, і, навіть, не були вільні від великих помилок. Дуже сильна захопленість обраною роботою та своїми цінностями робить їх іноді безжальними у бажанні досягти своєї мети; робота може витіснити інші почуття або потреби. Свою незалежність вони можуть доводити до ступеню, який шокує їх більш комфортних знайомих. Крім того, їм можуть бути притаманні багато проблем середніх людей: почуття провини, тривожність, смуток, внутрішні конфлікти.

Маслоу також пов'язує поняття самоактуалізації з творчістю. Творчість самоактуалізації можна приблизно визначити як схильність до всього підходити творчо: до домашнього господарства, викладання тощо. Такі люди сприймають світ по-новому, конкретно, ідеографічно, і в той же час абстрактно, узагальнено, у категоризації та класифікації.

Вибірка складалася з людей, які мешкають на території Дніпропетровської, Донецької, Харківської областей, міста Києва. До групи досліджуваних входили працюючі жінки та чоловіки у віці від 18 до 45 років. Загальна кількість 50 осіб, відповідно 25 жінок та 25 чоловіків.

У дослідженні були використані такі методи та методики: спостереження, бесіда, діагностика самоактуалізації особистості (О.В. Лазукін в адапт. М.Ф. Каліна), методика особистісного диференціалу (адапт. у НДІ ім. В.М.Бехтерева), експрес – діагностика цінностей особистості.

Серед результатів дослідження у жінок 16% від загальної кількості мають високий бал розвитку цінностей, які характерні для само актуалізованої людини. Це такі цінності як істина, добро, краса, цілісність, унікальність.

4% жінок мають високі показники по «орієнтації у часі», тобто добре розуміють екзистенціальну цінність людського життя, здатні насолоджуватись актуальним моментом, не порівнюючи його з минулими радіщами.

4% жінок мають високий рівень розвитку симпатії та довіри до людей, чесність та доброзичливість.

За результатами дослідження, 16% чоловіків мають високий рівень «орієнтації у часі», та 4% мають високий розвитку цінностей самоактуалізованої особистості.

Жінки більше, ніж чоловіки, виявляють усвідомлення себе, як носіїв позитивних характеристик, більше задоволені собою. При цьому у чоловіків вище рівень прояву вольових сторін особистості, вони більш незалежні та схильні розраховувати на свої сили; вони більше орієнтовані на зовнішнє оточення, тобто вони більш екстравертовані, ніж жінки.

Для жінок та чоловіків найважливішими є наступні групи цінностей: професійні, фінансові, сімейні. Якщо всі цінності проранжувати по ступеню значущості, то це буде мати наступний вигляд.

Жінки: сімейні – фінансові – інтелектуальні – духовні – соціальні – фізичні;

Чоловіки: фінансові – професійні – сімейні – інтелектуальні – соціальні – духовні і фізичні.

Суспільні цінності для чоловіків та жінок найменш важливі, тобто найменше значення має робота на добровільних засадах у некомерційних організаціях.

У результаті дослідження ми виявили що, існує взаємозв'язок між тим, як жінки та чоловіки оцінюють свої особистісні якості та їх творчим підходом до життя. Чим вище самооцінка жінок, тим вище їх креативність (творчий підхід до життя). І чим більше жінка проявляє творчість у житті, тим вище вона оцінює себе як особистість.

Також, чим більше людина розуміє та насолоджується актуальним моментом життя, тим більше вона проявляє вольові здібності, незалежність, виявляє схильність розраховувати на власні сили, та навпаки.

Якщо казати про чоловіків, то чим вище вони оцінюють себе як особистість та оцінюють свої якості, тим більше вони розуміють екзистенціальну цінність насолоджуватись актуальним моментом.

Після дослідження нами був рекомендований тренінг для чоловіків та жінок, мета якого полягає у підвищенні потреби їх у якостях зрілої особистості та формуванні імпульсу для подальшого саморозвитку. Тренінг складається з занять, які присвячені основним рисам особистісної зрілості, такі як: креативність, контактність, толерантність, терпимість, відповідальність.[5,6]

Висновки і перспективи подальшого розвитку у даному напрямку. Узагальнюючи результати теоретичного та експериментальних досліджень можемо зробити наступні висновки:

Як жінки, так і чоловіки реалізують себе в різних напрямках свого життя. Але найчастіше ми можемо спостерігати випадки самоактуалізації людини через професію та творчість. Як в професії, так і в творчості людина реалізує свої потреби у спілкуванні, у прийнятті себе іншими, особистісному та професійному зростанні. Жінки мають більш широкий спектр самореалізації, ніж чоловіки.

Для людини більш сприятливий вік для самореалізації – це зрілість, коли вона більш повною мірою розкриває свій потенціал. Для цього періоду характерним є розвиток особистісної зрілості, яка пов'язана з розвитком таких особистісних якостей, як продуктивність, відповідальність, креативність.

Корекційна робота та результати дослідження можуть бути використанні в роботі з жінками та чоловіками для розвитку в них особистісної зрілості, і як результат формування самоактуалізації.

Література

1. Сейтешев А.П. Профессиональная направленность личности. Теория и практика воспитания. Алма-Ата, 1990, 336с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни . – М.: Мысль, 1991.–С.75
3. Визгина А.В. Пантилеев С.Р. Проявление личностных особенностей в самоописаниях мужчин и женщин // Вопросы психологии.– 2001.– №3. С.91–100
4. Штепа О.С. Психологічні особливості формування та актуалізації особистісної зрілості // Практична психологія та соціальна робота – 2006. – №5. – С.24–31
5. Штепа О.С. Тренінг актуалізованої зрілості // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 2, № 3, № 4.
6. Корекційна робота психолога / Упор. О. Главник – К.: Шкільний Світ, 2002. – 112с.

Гатицька В.

ПСИХОЛОГІЧНА ЗАЛЕЖНІСТЬ ВІД КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

В статті автором аналізуються різноманітні підходи вітчизняних і західних науковців з дослідження проблеми адиктивної поведінки, також розглянуті соціально-психологічні детермінанти, які негативно впливають на прояв психогенних порушень у підлітків.

Ключові слова: адикція, нехімічна адиктивна поведінка, комп'ютерна залежність, інтернет-адикція, технологічна залежність.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. На основі аналізу психологічних джерел, визначити теоретичну основу та наукове підґрунтя до виявлення біологічних, психологічних і соціальних тенденцій досліджуваного поняття комп'ютерної залежності; дослідити сім'ю, як одного із факторів у виникненні психогенних порушень у підлітків.

Дослідження діяльності людини, опосередкованої комп'ютерами й іншими елементами інформаційних технологій, являє собою актуальну задачу для психологічної науки. Серед психологічних наслідків застосування інформаційних технологій – розвиток і перетворення діяльності (пізнавальної, трудової, комунікативної, рекреаційної й ін.) за рахунок виникнення нових навичок, операцій і способів виконання дій, нових цільових і мотиваційно–змістовних структур, нових форм опосередкування і просто нових видів діяльності. Разом з тим психологи і психотерапевти все частіше зіштовхуються з негативними побічними ефектами застосування інформаційних технологій – технострессами, комп'ютерофобією, залежністю від ігрових програм і інтернету, хакерством і звуженням кола інтересів, некомунікабельністю й аутизмом як наслідком патологічного застосування інформаційних технологій.

Великий потік нової інформації, застосування комп'ютерних технологій вплинули на розвиток особистості сучасної дитини. Нині збільшилась кількість дітей і підлітків, які вміють працювати з комп'ютерними програмами, зокрема грати в комп'ютерні ігри, користуватися інтернетом, якщо в середині 90–х років серед улюблених занять підлітків були слухання музики і перегляд телепередач, то в останні роки захоплення комп'ютером витіснило їх.

Близько 70% сучасних школярів, відповідаючи на запитання про свої інтереси і захоплення згадують комп'ютер нарівні із заняттями спортом, прогулянками і спілкуванням з друзями. Разом з комп'ютеризацією з'явилися також негативні наслідки цього процесу, який впливає на соціально–психологічне здоров'я дітей і підлітків. Найпоширенішим з них є явище комп'ютерної залежності.

На сучасному етапі дослідження проблеми нехімічної адиктивної поведінки, велика увага приділяється саме незворотнім психічним процесам, які відбуваються у свідомості людини. Загрозою патологічного використання комп'ютера являється зміна психічного стану дорослої людини, тим паче підлітків, дітей і може призвести до порушень лобних долей мозку, що відповідають за поведінку, тренування пам'яті, емоцій, навчання, особливо важливим є

деформація та зміни у особистісних якостях і ціннісних орієнтаціях суб'єкта, хронічної втоми та депресії.

Проблема будь-якої залежності (алкогольної, наркотичної, комп'ютерної) на даний час набуває великої актуальності. Це почасти пов'язано з сучасними соціальними процесами, такими як конкуренція, безробіття, відсутність соціальних гарантій, девальвація традиційних цінностей та ін., що роблять людське життя наповненим різноманітними колізіями і потребують від людини особистісної зрілості. Це пов'язано з тією системою виховання й освіти, яка існує нині і характеризується ранньою інтелектуалізацією та недостатньою увагою до емоційних проблем дитинства, підліткового віку та юності. Це свідчить про те, що родина, як соціальний інститут, переживає не найкращі часи: відзначається велика кількість розлучень, якість подружніх стосунків і стосунків між батьками та дітьми є незадовільною, і через це родина не може виконати свою психологічну функцію – стати перехідним транспортом, де людина може одержати розуміння та підтримку, а також вибудувати систему цінностей, що рятує її в усі часи.

Останнім часом проблема морального розвитку дитини стає актуальною саме в контексті навчання та виховання майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій та кваліфікованих користувачів.

Дедалі важливим стає виховання дітей у нормах найкращих зразків моралі – поваги до життя людей, миру між людьми та народами, до чужої власності тощо. Тому нові інформаційні технології спонукають людство бути особливо уважними до морального виховання людини.

Феномен психологічної залежності найчастіше зустрічається в сучасній психотерапевтичній практиці й тому вимагає ретельного розгляду з боку її патогенезу та засобів роботи з нею в тій чи іншій психотерапевтичній конвенції. Подолання психотерапевтичного втручання, істотно позначається на дорослішанні людини, поліпшенні якості життя, її психологічного і фізичного стану. Саме ці вище вказані факти та проблеми сучасного дослідження комп'ютерної залежності і спричинили актуальність даної теми.

Є ще одна проблема – реалізація надбань культури комп'ютерної безпеки: широка пропаганда знань ергономіки та гігієни, залучення фахівців до проектування робочих місць, експертизи приміщень, робочих місць, технічних та програмних засобів діяльності людини. Дуже важливо, щоб усі знали про позитивні і негативні наслідки застосування комп'ютерів.

Виклад основного матеріалу. У сучасній вітчизняній психології проблемою нехімічної адиктивної поведінки займалися Н.В.Дмитрієва, О.К.Тихомиров, А.М.Боковікова, О.Н.Арестова, Л.Н.Бабанін, А.Е.Войскунський, К.Мюррей.

З українських науковців ми маємо виділити В.Бондаровську, Т.К.Горобець, В.А.Моляко, А.О.Губенко, І.Л.Соломко, Н.І.Пов'якель.

У сучасних західних дослідженнях необхідно відмітити наступних наукових представників, які досліджували і вивчали проблему інтернет – адикції: І.Голдберг, С.Кінг, К.Янг, М.Гріфітс, Д.Грінфілд, К.Суррат, Т.Шоттон, К.Сігала, Ш.Текл, О.Земан, Дж.Грохола, Н.Шапіра, Г.Шаффера, П.Вілдер, С.Фаренга.

У вітчизняній психології проблема психологічних наслідків комп'ютеризації вперше була сформульована О.К.Тихомировим, у його роботі було показано, що вивчення аспектів розвитку, в тому числі психологічних наслідків комп'ютеризації, і їх класифікація залежать від досліджуваного критерію. Ця проблема в подальшому отримала розробку в інших працях вітчизняних науковців.

І.П.Короленко, разом з Н.В.Дмитрієвою, стверджує, що елементи адиктивної поведінки властиві будь-якій людині, що іде від реальності шляхом зміни свого психічного стану [5,90].

Дослідження проблеми стресу пов'язаного з інтернет-адикцією можна прослідкувати у роботі А.М.Боковікова, в якій вивчається стрес, зв'язаний з комп'ютеризацією навчальної діяльності, визначаються фактори стресостійкості в процесі адаптації людини до роботи на комп'ютері. Основним стресовим фактором, на думку автора, виступає втрата контролю над діяльністю, коли ситуація взаємодії з комп'ютером виходить з під-контролю.

В даний час інтернет перетворився в предмет інтегративних міждисциплінарних досліджень, у проведенні яких об'єднані зусилля фахівців у таких областях гуманітарного знання, як психологія, соціологія, теорія комунікативних процесів. А.Е.Войскунський вважає, що число страждаючих інтернет-адикцією перебільшене фахівцями з психічного здоров'я, а за проявами залежності від інтернету нерідко ховаються інші психічні відхилення [4].

К.Мюррей вважає, що інтернет-залежність можна розглядати за аналогією з іншими захопленнями, наприклад, з жадою подорожей або «ковтанням книг». Відхід у світ інтернету, з його погляду, є своєрідним «іспитом ризику» для розвитку особистості.

У західній психології засновником психологічного вивчення феноменів залежності від інтернету є клінічний психолог К.Янг і

психіатр І.Голдберг, які проводили дослідження проблеми в клінічних умовах.

У сформованій ситуації вчені зіштовхнулися з проблемою великої подібності симптоматики залежності від інтернету і симптоматики так названої «технологічної залежності», «залежності від комп'ютерів» або «патологічного застосування комп'ютерів». Інтернет – адиктив досить складно відокремити від ігрогольців і роботогольців, що інтенсивно працюють в інтернеті, але при цьому не відчують патологічної прихильності до «віртуального світу». Також, постало питання про те, що говорити про залежності від інтернету як хвороби неправомірно, правильно називати це феноменом, займатися його вивченням і надавати психологічну допомогу підверженим йому людям [5,95].

Д.Грінфілд підкреслює, що залежність від інтернету дуже часто супроводжує сексуальна адикція. Екран монітора, на його думку, діє гіпнотично і вводить користувачів у трансподібний стан, отчого, любовні, послання здобувають особливу ефективність; побічним ефектом є фіксація залежності від інтрнету.

Окреме місце займають нечисленні поки медичні дослідження. Н.Шапіра досліджував суб'єктів з інтернет залежністю, які або самі зверталися за допомогою до психіатра або мали близьких родичів, що лікувалися у фахівця з психічного здоров'я [6,11].

У сучасних психологічних дослідженнях виокремлюються питання про гендерні прояви залежності від комп'ютера.

М.Шоттон у результаті проведеного дослідження, виявив, що виявляють залежність від комп'ютера найчастіше високоосвічені чоловіки, як затверджує М.Шоттон, комп'ютер сприймається ними як свого роду «конкурент» – раціональний, логічний, високоінтелектуальний.

Г.Вілдер, встановив, що юнаки оцінюють свою комп'ютерну компетентність вище, ніж дівчата з приблизно таким же досвідом взаємодії з комп'ютером [7,59].

Відповідно до досліджень, проведених у різних країнах Європи, зв'язані з комп'ютером стереотипи статевих ролей виявляються вже в учнів початкової школи. У дослідженні статевих розходжень у застосуванні інтернету встановлено, що у жінок домінують потреба в інтелектуальній і творчій самореалізації, рекреації і подоланні комунікативного дефіциту. У чоловіків більше виражена мотивація самоствердження і пізнавальні інтереси.

У роботах гнітючої більшості дослідників зроблений висновок, що зв'язані з комп'ютером статеві розходження варто розглядати в

сполученні з іншими факторами: вік, інтелект, культура, соціальна приналежність.

Таким чином, питання про саме існування захворювання, іменованого залежністю від інтернету, залишається невирішеним. За роки інтенсивних обговорень і розробки відповідної проблематики практично не додалося переконливих клінічних даних, що говорили б на користь подібного трактування розглянутої в главі феноменології. Не вдалося також істотно розвинути на прикладі інтернет-адикції теоретичні і методологічні представлення про поведінкові форми залежності, активно розроблювані в даний час фахівцями з психічного здоров'я. Виникла навіть точка зору, відповідно до якої інтернет-адикція може трактуватися як одне з оман сучасного покоління психологів і психотерапевтів. А от саме існування феномена залежить від інтернету і відповідних форм поведінки представляється безсумнівним. Він вимагає ретельного психологічного вивчення і – усе частіше – проведення практичної терапевтичної роботи.

В подальшому дослідженні теоретичних питань необхідно дослідити сім'ю як одного із факторів у виникненні психогенних порушень у підлітків.

Психологічні дослідження дітей і підлітків показують, що фактори, які впливають на становлення дитячої психіки, суперечливі: в одному випадку вони сприяють, в іншому – перешкоджають оптимальному розвитку особистості дитини. Так, взаємини в батьківській родині, відносини до дитини з боку батьків можуть сформувати ефективну потребнісно-мотиваційну систему дитини, позитивний погляд на світ і самого себе в цьому світі; ті ж самі фактори, але з іншим психологічним змістом, можуть приводити до збиткового розвитку потреб і мотивів, низькій самоповазі, недовіри до навколишнього середовища, дефіцитарності в спілкуванні з однолітками, іншими словами – до низького потенціалу самореалізації.

У психологічній літературі приводиться велика феноменологія батьківських відносин, стилів виховання, і так само їх наслідків – формування індивідуальних характерологічних і особистісних особливостей дитини в рамках нормального поведінки, або що відхиляється, у ситуаціях конфліктів і кризових станів.

Як відомо, підлітковий вік особливо чуттєвий до різного роду порушень відносин. Перехід до дорослого життя відбувається важко, формується характер, найчастіше виникають акцентуації, а в ряді випадків – аномальні прояви поведінки. У цей час відносини з батьками переходять на якісно новий етап, тому представляється

важливим простежити, яким саме образом вони змінюються, щоб не допустити можливих відхилень, допомогти членам родини в цілому легше адаптуватися один до одного і пройти цей період без серйозних конфліктів і втрат.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, проаналізувавши теоретичний базис літератури, ми дійшли висновку, що у зв'язку зі зміною сучасних економічних, соціальних умов, з розвитком техногенного прогресу, наслідком цього стало поширення комп'ютерних ігор, як однієї з вагової ланки у діяльності підлітків. При цьому вище вказані чинники сприяють виникненню порушень у комунікативній сфері, дитячо–батьківських стосунках, адекватної соціально–психологічної активності. Слід зазначити, що подальше рішення проблеми автор вбачає у дослідженні дитячо–батьківських стосунків, як домінуючого фактору у вивченні інтернет–адикції.

Література

1. Бондаровська В. Психологічні аспекти використання комп'ютера. // Психолог. – № 25. – 2005. липень. – С. 7.
2. Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицына Е.Е. Родители глазами подростков: психологическая диагностика в медико–педагогической практике. – Спб.: «Речь», 2004. – 256 с.
3. Васильева И.А., Осипова Е.М. Петрова Н.Н. Психологические аспекты применения информационных технологий. // Вопросы психологии. – №2. – 2002. – С.80 – 86.
4. Войскунский А.Е. Групповая игровая деятельность в интернете. <http://www.psyhelp.ru>
5. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от интернета.// Психологический журнал. – №1. – 2004. том 25.– С.90 – 100.
6. Гурьева Л.П. Психологические последствия компьютеризации: функциональный, онтогенетический и исторический аспекты. //Вопросы психологии. – №3.– 1993. – С.5 –16.
7. Прохоров А.О., Сережкина А.Е. Особенности психического состояния пользователей компьютерными технологиями.// Вопросы психологии. – №3. – 1995. – С.53 – 61.

Гера Т.

ОБҐРУНТУВАННЯ ДІАГНОСТИКИ АНТИДЕПРЕСИВНОСТІ НА ДУХОВНОМУ РІВНІ

Комплексний підхід до діагностики особистісної антидепресивності, актуальність якого доведена в наших попередніх дослідженнях, передбачає укомплектування цілісної батареї методик для виявлення не лише психосоматичної симптоматики, але й

антидепресивних духовних атрибутів, які ми вважаємо первинними (в системі «дух–психіка–тіло»).

Діагностика антидепресивності на духовному рівні передбачає роботу з такими структурами симптоматики: 1) суб'єктивне відчуття та розуміння сенсу життя; 2) духовне забезпечення моральних учинків; 3) ієрархічна структура ціннісних орієнтацій.

Суб'єктивне відчуття та розуміння сенсу життя.

Пізнання сенсу життя можемо розглянути як тлумачення його змісту і значення в конкретному інтерпретаційному полі. На нашу думку, це поле визначається методологічними позиціями світогляду людини. Гіпотетично, до структури інтерпретаційного поля можуть входити: релігійні уявлення, наукові позиції, ідеологічні переконання, суспільно–моральні знання тощо. Підсиленням інтерпретаційного поля є контекст життя, закладений у його умовах, в обставинах, у випадкових ситуаціях, у перетині сюжетних ліній (родинних, дружніх, соціальних, групових, політичних тощо).

У сенс життя, на нашу думку, входять смислоутворення в таких напрямках: 1) зміст життя (сюжет) як вираз душевних потенцій; 2) процес життя як реалізація вищих (абсолютних, Божих, цивілізаційних, загальнолюдських тощо) функцій; 3) перебіг життя як організація людиною власного буття.

Осягання сенсу життя, на нашу думку, має такі складові:

1) емпіричне пізнання життя як феномену (явища, форми, наповненої змістом, системи чи набору ситуацій тощо; відчуття і сприймання життя в ситуаціях і цілісно);

2) пошук теоретичного підходу до розуміння життя (створення системи категорій, формування тезаурусу, структурування понятійного апарату, аналіз, синтез, класифікація основних понять, висунення гіпотез про причини, наслідки, основні властивості життя, створення наївних теорій про життя як конкретний феномен тощо);

3) пошук духовного підходу до розуміння життя (бачення життя як абстрактність, об'єктивність, долю, неминучість, даність, дар, цінність);

4) осягання місця життя серед інших цінностей; вирізнення свого місця в загальнолюдському житті; бачення свого життя в контексті загальнолюдського;

5) пошук методології пояснення життя (мети, причин, чинників, джерел, змісту, значення, атрибутів, форм, видів, умов, наслідків, результатів, часово–просторових характеристик тощо);

6) перегляд власного життя, вміння розрізняти побутові, щоденні, ситуативні тощо атрибути власного життя; пізнання особливостей наповнення їх особистісним змістом;

7) урозуміння взаємодії основних характеристик життя і властивостей особистості; пізнання зв'язку між закладеними даними людини (херомантичними малюнками, габітусом, генетичними особливостями тощо) і сюжетом її життя;

8) розуміння життєвого шляху (фатум, доля, структуровані трансакції тощо).

Гіпотетично, ці складові є водночас етапами становлення сенсу, які визначаються особливостями вікової періодизації психічного розвитку особистості (наприклад, відповідно до динаміки мислення – від наочно–дійового через наочно–образне до абстрактного – змінюється когнітивна здатність дитини пізнавати зміст життя, з віком і з досвідом удосконалюються здібності смислоутворення).

Сенс життя – в його повноті (наповненості, поєднанні з активністю, діяльністю, творчістю). Шарлотта Бюлер–Малаховскі описує «повноту як сенс життя»[1, с.406]. При цьому плин життя характеризується авторкою в таких аспектах: в аспекті поведінки та об'єктивних даних; в аспекті переживань і суб'єктивних даних; в аспекті справи або результату. Таке структурування наповненості життя дозволяє нам детальніше охарактеризувати кожен аспект із психологічної точки зору.

До об'єктивних даних життя можна віднести вітальність (термін Ш.Бюлер), яка позначає цілісну структуру фізичних здібностей і можливостей людини. Можна сказати, що досвід, психічні властивості та утворення людини протягом життя компенсують і доповнюють її вітальність. Вітальність, на нашу думку, забезпечує видову (людську) продуктивність індивідуума. Усвідомлення людиною своєї вітальності є підставою до розуміння своєї функції (біологічної, історичної, філогенетичної тощо) в житті. Розуміння свого фізичного ества і завдання – важливе підґрунтя до прояву людської активності, до конкретної дії з реалізації своєї життєвої функції, до певної поведінки. Тому, на нашу думку, саме поведінку людини можна вважати індикатором – по–перше – її вітальності, по–друге – її усвідомлення своєї вітальності, по–третє – усвідомлення адекватності своєї вітальності до конкретних об'єктивних умов життя.

Отже, діагностика антидепресивності в комплексі духовної симптоматики на базовому рівні передбачає виявлення поведінкових проявів людини, її усвідомлення власної вітальності та усвідомлення адекватності вітальності й поведінки до конкретних ситуацій.

До суб'єктивних даних життя можемо віднести роботу людської свідомості. Особливість людини в тому, що – по–перше – вона живе для чогось і для когось, і по–друге – вона практично постійно активна і безперервно реалізує певну життєву функцію. Потребує, на нашу думку, деякого уточнення останнє твердження: специфіка людської психіки така, що дозволяє людині займатися абсолютно всім – можливим і неможливим, раціональним та ірраціональним, реальним і фантастичним – у своїй свідомості; людині притаманний теоретичний процес опредметнення чогось; він дозволяє людині здійснювати практичну і теоретичну експансію в навколишній світ і змінювати його так, щоб він став продовженням її самої. Окреслений теоретичний процес можна назвати інтенцією. Ш.Бюлер описує спосіб людського «екзистування», який, на її думку, включає відповідні людські знання, фактичну «зайнятість чимсь» і реалізацію «буття для чогось»; для позначення цього способу вона вживає слово «призначення» (поняття «людське призначення в житті») [1, с.109–111].

Отже, діагностика антидепресивності включає визначення рівня усвідомлення людиною, для чого і для кого вона живе – з одного боку, а з іншого – особливості реалізації її призначення через діяльність та екзистенцію, а також спосіб її експансії в навколишній світ.

До результативності життя можемо віднести продуктивність людської активності у фізичному та психічному контекстах. Загалом, це – специфіка людської діяльності, вибраної адекватно; це – зацікавленість конкретною працею, залученість до неї, особисті затрати суб'єкта і його здатність врахувати можливості (використати всі шанси). Життєва поведінка людини (суб'єктивне) – її висловлювання, дії, організованість – передумова життєвого успіху (об'єктивного). Усвідомлення й оцінка останнього (об'єктивного життєвого успіху) формує тенденцію людини до заспокоєння (суб'єктивне переживання завершеності життя). Ш.Бюлер вводить поняття «виконаного життя»: на її думку, «виконання – це суб'єктивна та об'єктивна поява повного успіху життя з перспективи цілості» [1, с.470].

Отже, діагностика антидепресивності повинна містити виявлення спрямованості переживань, емоційної оцінки свого життєвого шляху, якісних характеристик відчуття завершеності життя через продуктивно виконане призначення в ньому.

Виходячи з описаного, можна припустити, які порушення в структуруванні сенсу життя (об'єктивного, суб'єктивного, результативно виконаного призначення) є психогенними (депресивними) чинниками. Перша група таких чинників –

вітальність, а конкретно: неадекватне сприйняття власної вітальності; друга – призначення, а конкретно: неадекватне розуміння суті власного призначення (на основі усвідомлення власних індивідуальних особливостей), неадекватний вибір спеціалізованої сфери для виконання призначення, неадекватні зусилля для реалізації призначення; третя – успішність і завершеність, а конкретно: неадекватна оцінка об'єктивних параметрів виконаного, негативно спрямована суб'єктивна оцінка життя, негативне емоційне переживання фактичної неуспішності та відсутність заспокоєння від завершеності життя.

Збагнути сенс життя можливо не лише на основі феноменології, але й онтологічно (поза когнітивним усвідомленням, як відчуття даності, як переживання цінності без пояснення). Тому діагностика антидепресивності передбачає виявлення тієї частини сенсу, яка дана людині поза емпірією. Виходячи з цього, доцільним є не тільки запитання про сутність, зміст і сенс життя, але й про те, чому саме так і як людина про це дізналася.

Духовне забезпечення моральних учинків.

Моральний учинок, за В.А.Роменцем [6], можна розглядати в його складових: ситуації, мотивації, дії та післядії. Кожен із цих етапів, на нашу думку, визначається рівнем духовної зрілості людини.

Духовне забезпечення моральних учинків відбувається постійно протягом усього життя, оскільки кожна людина проходить свій шлях духовного розвитку. Воно змінюється залежно від вікового (а звідси: фізично–матеріалістичного, соціального, психологічного, екзистенційного тощо) змісту моралі.

Антидепресивність проявляється і гартується на різних етапах духовного зростання особистості. Умови перебігу основних духовних криз в онтогенезі, а також результативність попередніх щодо підготовки до наступних етапів, – впливають на становлення антидепресивності. Асаджолі описує такі критичні стадії духовного розвитку: 1) криза, що передує духовному пробудженню; 2) криза, зумовлена духовним пробудженням; 3) реакції на духовне пробудження; 4) фази процесу духовного перетворення.[3]. Спробуємо накласти вказану вище вчинкову структуру В.А.Роменця на дані етапи; тоді: 1) криза, що передує духовному пробудженню, може символізувати ситуативний рівень духовного вчинку; 2) криза безпосереднього духовного пробудження – мотиваційний; 3) реакції на пробудження – дію; 4) фази перетворення – післядію. Однак ми розглядаємо моральний учинок як конкретний (дрібний) учинок за реальних обставин, як прояв моральності відповідно до ситуації, –

тобто як поточну життєву подію, яка визначається духовним рівнем особистості, актуальним на даний момент.

Проаналізуємо особливості перебігу вказаних Р.Ассаджолі етапів і визначимо їх психогенний (депресивний) потенціал.

Період життя, що передує духовному пробудженню, (не залежно від індивідуальних рамок його тривалості) можна назвати життям заради бажань: коли людина не замислюється над метою, сенсом і цінністю життя, а вважає своє життя в бутті самоціллю; коли навіть духовні атрибути (релігія, родинні та громадські обов'язки тощо) обмежуються зовнішніми формами й умовностями. Однак раптом (у зв'язку із психотравмуючою подією або на тлі загального благополуччя) людина виявляє в собі почуття незадоволеності. Це почуття має свою динаміку:

- спочатку аморфний (неопредмечений) подив від недостатності чогось у житті, відсутність відчуття повноти життя;

- далі звернена до пошуку сенсу і виправдання своїх страждань тривога;

- потім важке відчуття внутрішньої пустоти;

- пізніше – поява нового почуття відповідальності на тлі загостреної совісті;

- і нарешті – почуття провини і муки каяття.

Поштовхом до укладання такої схеми стала періодизація духовного розвитку Роберто Ассаджолі[3]. Її ж змістовий компонент умістив узагальнення різних наукових підходів до вікової періодизації, описаних Г.Абрамовою[2], Гейлом Шихи[7], Бернардом Лівеудом[4], а також власну емпірію та результати самоексплорації.

Описану нами кризу, що передує духовному пробудженню, можна назвати моральною кризою, оскільки відбувається гостра оцінка власного життя за основними критеріями совісті – добра і зла. Будь-які неадекватні збурення перетворюють такий «самосуд» на суворе засудження самого себе, що є симптомом депресії. В загостреному стані надмірна «совісність» (зациклена провинна, застряваючі муки каяття) призводить до глибокої депресії: до усвідомлення, що єдиним логічним завершенням такого внутрішнього руйнування і розпаду може бути фізичне знищення самого себе.

Криза – це завжди загострення суперечностей. Суперечності, які ми розглядаємо у психології розвитку, складають типовий набір: між різними мотивами, потягами і бажаннями особистості; між прагненнями і заборонами свідомого «Я», між «Я» і зовнішнім світом (а конкретно, між новими зовнішніми вимогами до особистості й внутрішніми можливостями їх виконати, між зрослими потребами і

можливостями тощо). Особливості кризи, що передує духовному пробудженню, в тому, що внутрішні та зовнішні суперечності особистості виникають у результаті виникнення нових помислів, прагнень та інтересів, обов'язковим атрибутом яких є моральний, релігійний або духовний характер.

Розв'язанням описаної кризи за нормальних умов є прилив радості, енергії, світла, «диво» – полегшення від інсайту, який поєднує не лише те, що людина збагнула (зрозуміла) свою причетність до духовності (чогось вищого і величного, що не співвідносне з матеріальним, економічним чи політичним), але й переживання (у відчуттях і емоціях) стану свого перебування в духовності. Цей результат можемо назвати духовним пробудженням (термін Ассаджолі[3, с.36–42]). Однак кризу, що йому передувала, можна ідентифікувати як кризу особистісного зросту (моральну, як ми зазначали вище, за своїм змістом), але не власне духовну кризу, оскільки духовне пробудження – тобто пробудження духовного «Я» – є новоутворенням, що виникло вже як продукт цієї кризи.

Наступний етап загартування антидепресивності – це криза, зумовлена духовним пробудженням. Можемо її тлумачити як набір суперечностей, пов'язаних із появою та функціонуванням духовного «Я»: наприклад, потреба і одночасна неможливість раціонального пояснення свого духовного новоутворення; подвійна оцінка (стара/нова) власних дій і біографії загалом; подвійні стандарти (соціальні/внутрішньо духовні) в оцінці перспектив життя тощо.

Природа духовного «Я» особистості викликає сумніви щодо її остаточної пізнаваності, однак існують різні тлумачення її в психології. Джон Уейр Перрі, наприклад, дух, яким сповнюється людина в момент духовного пробудження, розглядає як чисту «інформаційну енергію» або енергію з якостями розуму, яка вивільняється з тіла після смерті; вона перебуває у вільному від структури тіла стані або в стані боротьби за вивільнення [5, с.496]. Тому вчений, описуючи духовну кризу й оновлення, пов'язує істинне духовне пробудження й перетворення особистості з тим, що людина стикається з образом смерті й руйнування світу.

Отже, можемо припустити, що духовне «Я» людини зростає протягом її особистісного розвитку, але може проявити свою реальну творчу силу лише за умови, що людина розв'яже основну суперечність: між динамічною природою свого духа і статичною структурою своїх емоційних, вольових та інтелектуальних характеристик, які сформувалися в неї як стереотип адаптації до навколишнього середовища. Тому, логічно, чим більше комплексів–

заборон і регламентуючих приписів (результатів виховання), ситуативних (можна сказати, адаптивних – на відміну від абсолютних) цінностей, стереотипів поведінки і шаблонів мислення (які економлять розхід енергії), чим більше емоційних обмежень і чим традиційніша вольова консервативність, тим гостріший перебіг духовної кризи. Серед старих форм, які духовне «Я» повинно подолати, можна назвати не лише обмеження–комплекси, нав'язані родинним вихованням, але й культурні та субкультурні умовності, які з адаптаційних у змінених суспільно–історичних та нових онтогенетичних умовах перетворилися на дезадаптаційні.

Очевидно, що внутрішньо непідготовлена людина (без віри, без елементарних знань про триєдине ество людини, без попередньої обізнаності в ритуальній духовній культурі свого етносу та своєї конфесії тощо) не приймає добровільно духовний процес. Навіть усвідомлення необхідності змін, а особливо необхідності як категоричної вимоги, не забезпечить нормальний перебіг кризи. Навпаки, психіка намагається пригнітити свідомість потужними надбудовами – захисними процесами, трансформованими проявами батьківської совісті, новітніми імперативами тощо. Тоді замість інтеграційних процесів у системі «тіло–психіка–дух» відбувається внутрішня боротьба, що посилює незадоволення. Безрезультатність такої боротьби засвідчується душевним спустошенням і посиленими депресивними тенденціями. Інколи ця боротьба може завершитися хворобливими проявами: неврівноважене домінування когнітивної сфери – своєрідний тиск раціо, безконтрольність емоцій, патологічні характеристики уяви, надмірна чутливість нервової системи, паніка від надміру сильного і виниклого знезацька приливу духовної енергії.

Антидепресивність у цьому контексті полягає у психологічній готовності людини до правдивої духовної кризи, до прийняття свого духовного «Я», до змін у самосвідомості. За словами Ассаджолі, «з філософської точки зору при цьому відбувається змішування абсолютної та відносної істини, метафізичного та емпіричного рівнів реальності; з релігійної точки зору – змішання Бога і «душі»[3, с.38]. Виходячи з цього, можемо припустити, що вказана нами психологічна підготовка людини включає філософську та релігійну підготовку; можливо, що це взаємопов'язані рівні особистісного розвитку як переддуховне оновлення особистості або філософська та релігійна форми переосмислення змін після моральної кризи.

Після кризи, зумовленої духовним пробудженням, наступним етапом гартування антидепресивності є реакції на духовне пробудження. Узагальнюючи з вищесказаного, вивільнення духовного

«Я» супроводжується такими істотними ознаками гармонійного духовного пробудження: почуття радості, інтелектуальне прозріння, усвідомлення мети і сенсу життя; відсутність будь-яких сумнівів, переживання впевненості в можливості розв'язати будь-які проблеми, відчуття безпеки. Ассаджолі так описує прояв духовного пробудження: «... людина проникається усвідомленням єдності життя, і потік любові виливається через її пробуджене ество на навколишніх людей і все творіння загалом. Попередня особистість із її гострими кутами та непривабливими рисами ніби відступає на задній план, а нам і всьому світові усміхається нова людина – м'яка і приваблива, сповнена прагненням порадувати, допомогти і поділитися своїми щойно набутими духовними багатствами, безмежність яких видається їй чи не надмірною»[3, с.39–40].

Однак циклічний характер онтогенезу призводить до того, що людське «Я», приглушене духовним, знову намагається утвердитися. Особливо це посилюється в період енергетичного (доповненого емоційним, інтелектуальним, сексуальним, соціальним та ін.) спаду, коли людина (яка втішилася прозрінню і вважала, що ейфорія триватиме вічно) може бути налякана хибною думкою про втрату своїх духовних надбань. За таких умов людська совість, яка через духовний прилив стала витончено чутливою до добра і зла, правди–брехні, прекрасного–потворного та інших категорій духовної істини, посилюється хвилиною смутку (як маятниковий результат заміни попередньо бурхливої радості). Тому людина, яка сумує за (своєю ж) досконалістю, починає новий процес самоосуду, звинувачуючи себе в падінні чи ницості (за яку людина може прийняти свої ж вітальні інстинкти, активізовані тим самим духовним пробудженням).

На цьому етапі не лише впливають емоційні переживання попередніх криз, а й виникають сумніви щодо реальності/ілюзорності духовного прозріння, осуд і висміювання нездійснених ідеалів і прагнень, сором і самоозлобленість через неспроможність повернутися до попереднього стану. Описаний процес супроводжується такими симптомами, вказаними Ассаджолі: «гостре почуття власної не достойності, постійне самоприниження і самозвинувачення; враження, що проходиш через пекло, яке може ставати таким яскравим, що викликає марення непокутного прокляття; глибоке відчуття інтелектуальної безпомічності; нездатність до вольового зусилля, втрата самовладання, нерішучість і відраза до діяльності»[3, с.41]. Ця «ностальгія за божественним» є характерним проявом глибокої (інколи психотичної) депресії.

Для цього етапу характерне загострене відреагування на так зване нерозуміння оточуючих. Депресивні настрої підсилюються тим, що повідомлення людини про свої переживання стосовно «проходження пекла» часто сприймаються несерйозно навіть найближчими людьми. Тому з'являється відчуття ізольованості, непотрібності, неспроможності довершити життєвий шлях, погашення яких іноді проявляється в алкоголізмі, а інколи призводить до суїциду. Тому стійкість особистості до депресивних чинників особливо актуальна в цей період. Допомагає людині пережити його усвідомлення, що високий духовний стан не міг тривати вічно, що рано чи пізно доводиться повертатися до «буденного» попереднього енергетичного стану, що нормальним є тимчасовий емоційний спуск і він не символізує духовне падіння. Проявом антидепресивності є розуміння попереднього душевного підйому, запропоноване Р.Ассаджолі, як «дивовижного злету до осяяної сонцем гірської вершини», як подаровану даність «побачити її велич і красу розкритої з неї панорами», а також сприймання актуального сумного стану як «вимушене повернення на попереднє місце й усвідомлення, що крутий шлях до вершини треба долати поступово крок за кроком»[3, с.42].

Після реакцій людини на духовне пробудження черговою критичною стадією загартування антидепресивності є фази процесу перетворення: фази активного подолання перешкод притокові та дії надсвідомої енергії; фази розвитку вищих психічних функцій, які досі слабо проявлялися; фази переживання труднощів і страждань від боротьби за вивільнення духовного єства з різними «Я» особистості. Депресивна загроза цього етапу в тому, що людина, втративши багато енергії та сил у внутрішній боротьбі за власну духовність, може не давати ради звичайним мирським справам і проблемам. Такий спад активності часто може розцінюватися з боку оточення як особистісний занепад, неефективність, неуспішність і супроводжуватися докорами з приводу «грандіозних» духовних ідеалів і прагнень, які зробили людину слабкою й непридатною до практичного життя. Ця критика діє на людину сильним депресогенним чинником, оскільки накладається на загострене сприймання нею цілого світу, – що в результаті посилює нові сумніви і невпевненість, породжує образливість, розвиває почуття залежності й недовіри до себе.

Ассаджолі порівнює цей етап із «реконструкцією залізничної станції за умови безперервного руху»[3, с.43]. Таке «подвійне» життя (з одного боку – терниста дорога духовного самопізнання і самооновлення, з іншого – буденні сімейні, громадські, професійні та

інші обов'язки) забирає багато сил, особливо коли це співпадає з регресивними фізіологічними змінами в онтогенезі (вікові зміни). Тому цей етап може супроводжуватися безсонням, підвищеною емоційною пригніченістю, творчим безпліддям, загостреною тривожністю і збудливістю. Помилково людина намагається духовно оновлюватися через стримування, пригнічення сексуальності й агресивних проявів, що є результатом неадекватного виходу з моральної кризи (дуалістична мораль) або репресивних установок під впливом релігійних уявлень, де природні потяги людини трактуються як зло і гріх. Однак це призводить до поглиблення конфлікту і зростання невротичної симптоматики.

Отже, антидепресивність проявляється як психологічна готовність людини долати свою «хресну дорогу», крок за кроком досягати духовних ідеалів, мужньо зносячи біль.

Проаналізований нами шлях духовного розвитку людини є підґрунтям її реальних дій і вчинків. Залежно від індивідуальних способів долання особистістю кожного з указаних етапів, змінюються мотиви, зміст, спрямованість і характер її вчинків.

Ієрархічна структура ціннісних орієнтацій, що визначає собою істотну частину духовної симптоматики антидепресивності, є предметом нашого подальшого наукового пошуку.

Література

1. Buhler Charlotte. Bieg zycia ludzkiego. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999. – 454s.
2. Абрамова Г. Поток жизни // Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В.Сельченко. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 560с. – С.195–308.
3. Ассаджолі Р. Психосинтез: теорія і практика. – М.: «REFL–book», 1994. – 314с.
4. Ливеуд Б. Ход жизни человека. // Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В.Сельченко. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 560с. – С.142–195.
5. Перри Джон Уэйр. Духовный кризис и обновление. // Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В.Сельченко. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 560с. – С.495–510.
6. Роменець В.А. Маноха і.П. Історія психології ХХ століття. – К.: Либідь, 1998. – 992с.
7. Шихи Г. Тайны жизненного цикла. // Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В.Сельченко. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 560с.

Горук Н.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ЖІНОК У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ У США

Розглянуто шляхи забезпечення ефективного навчання жінок в неформальній освіті дорослих у США, виокремлено значущість соціального контексту і попереднього досвіду, рівність взаємин між вчителем та учнями, застосування діалогічного навчання як необхідні умови забезпечення інклюзивного навчального середовища.

Ключові слова: навчання жінок, неформальна освіта, інклюзивне середовище, діалогічне навчання, освіта дорослих.

Вирішення проблем організації безперервної освіти, зокрема освіти жінок, сучасні українські дослідники (Н. Кутова, А. Фесенко, С. Оксамитна, І. Зверева, Л. Міщик, О. Цокур, І. Мунтян та ін.) найчастіше пов'язують із втіленням гендерного підходу до навчання, вивченням проблематики вітчизняної теорії та практики гендерних досліджень. На сьогоднішній день питання науково–теоретичного обґрунтування такого підходу ще не знайшло відповідного методичного забезпечення в практиці неформальної освіти дорослих. Це пояснюється недостатньою обґрунтованістю концептуальних завдань гендерного підходу до освіти дорослих, недостатнім вивченням світових підходів до навчання жінок, його форм та методів.

Одним із таких недосліджених питань залишаються проблеми навчання жінок за кордоном, тому метою нашого дослідження є вивчення умов ефективного навчання жінок у неформальній освіті США. Сучасні дослідники андрагогіки, вивчаючи шляхи оптимізації навчання дорослих, визначають ряд необхідних умов успішної організації навчання (Brookfield, S., 1983, 1988, 2001, Caffarella, R., 2002, Jarvis, P., 1995, 2001, Knowles, M., 1970, 1980, Rogers, A., 1998, 2002, Merriam, Sh., Caffarella, R., 1999, et al.) Це, насамперед, атмосфера “дорослості” і “взаємності”, реалізм навчання, тобто його практична значущість, підтримка та розвиток мотивацій дорослих, конструктивна постановка мети навчання, практичне застосування вивченого з використанням попереднього досвіду, своєчасний зворотній зв'язок, використання “активних” методів навчання та організація навчання з урахуванням інтересів та потреб учнів. С. Брукфільд додає до цих особливостей добровільну згоду на участь у навчанні, тісну взаємодію учнів та вчителя/інструктора, критичну рефлексію як необхідні умови навчального поступу та формування самокерованості особистості у навчанні [2, 10–11]. На відміну від М. Ноулза, якого критикують за упушення соціального контексту в

навчанні дорослої особистості. С. Брукфільд підкреслює важливість зв'язків індивіда з його соціальним середовищем і необхідність пристосування організації навчання до соціальних умов своїх учнів.

Значущість створення комфортного середовища в початковому процесі та його впливу на навчання дорослих неодноразово наголошували М. Ноулз, Е. Ліндеман, Р. Хіемстра, Дж. Х'юго та інші. Так, серед факторів, які істотно впливають на створення позитивної атмосфери в класі, М. Ноулз виділяв рекламні проспекти навчального курсу, оголошення, попереднє вивчення навчальних потреб учнів, розташування та організацію навчальної кімнати (фізичне середовище), обов'язкове привітання, короткий огляд і роз'яснення навчальної програми, елементів та видів навчальної діяльності, представлення учасників/учасниць один одному та взаємини інструктора/викладача з учнями [5, 270].

Однак, сучасні дослідники продовжують дискутувати з приводу навчального середовища. Сьогодні соціальні проблеми вимагають детального розгляду і дослідження в навчальному колективі. Серед них виокремлюють питання расизму, сексизму, гомофобії (Hayes, 1994), проблеми нерівномірного розподілу влади у суспільстві та соціальну несправедливість (Shore, 1993; Tisdell, 1995). Отже, ширше розуміння факторів, котрі впливають на навчання учнів, змушують дослідників шукати нових шляхів створення оптимальних умов для навчання дорослих, зокрема жінок, серед яких організація інклюзивного навчального середовища, що розглядатиме проблеми суспільства, які передусім залежать від національності, раси, гендеру, фізичної спроможності та інших видів дивертисивності, займатиме важливе місце.

Досліджуючи проблеми навчання жінок, Е. Тіздел (1995) пропонує брати до уваги дивертисивність учнів для того, щоб зробити навчальне середовище комфортним для всіх залучених у навчальний процес. Дослідниця радить підбирати навчальні матеріали, методи, види навчальної діяльності і навчальні стилі притаманні та зрозумілі конкретній навчальній групі. Кожна культурна громада має свою історію, цінності і традиції, які необхідно брати до уваги у виборі навчальних методів і матеріалів. Тіздел стверджує, що, наприклад, загальна інформація про особливості навчання жінок не завжди стосується кольорових жінок, отже, навчаючи їх, необхідно враховувати специфіку навчання саме цієї етнічної групи. Таке твердження ґрунтується на дослідженнях Тейлор і Меріно (Taylor and Marienau, 1995), які підкреслюють цінність контекстуальних знань і розглядають навчання як трансформаційний процес. Навчання в

контексті неможливе без використання таких практичних методів як ведення рефлексивних журналів і щоденників, особисті розповіді, кейз–метод, дискусії в малих групах, аналіз метафор. Звичайно, важко створити єдині вимоги для організації успішного навчального середовища. Вони змінюватимуться у відповідності до суспільних особливостей, навчального контексту, самих учасників навчання та досвіду вчителя.

Проблема контролю в навчальному процесі може стати на шляху створення інклюзивного комфортного середовища. Існуючі в формальних навчальних закладах традиційні взаємини вчителя і учня чітко визначають їх ролі в навчальному процесі, де вчитель – джерело знань, наділена владою особистістю, авторитет, а учень – отримувач інформації, якого порівнюють з порожньою посудиною, котру необхідно наповнити знаннями. Однак, інклюзивне навчальне середовище означає рівноправні стосунки вчителя і учнів, зміни традиційно визначених ролей і повагу до досвіду та знань учнів [7, 12].

Зосередженість на потребах і проблемах учнів в навчальному процесі також сприяє створенню комфортного навчального середовища. В Північній Америці навчальні потреби і побажання дорослих найчастіше розглядаються і беруться до уваги в освітніх програмах та курсах, які створюються на ґрунті громадських організацій. Е. Тіздел описує учнів як суб'єктів навчальної діяльності, а процес навчання дорослих як “процес, в якому учні самі визначають свої навчальні цілі, обирають зміст навчання і встановлюють розклад” [7]. “Навчання в контексті” означає використання методичних і роздаткових матеріалів, які мають значення для конкретної групи учнів. Близький зрозумілий зміст навчання сприятиме навчальним мотиваціям, дозволить учням використовувати власний досвід для розуміння вивченого. Отже, навчання проходитиме успішніше, якщо учні прийматимуть активну участь в створенні і підборі навчальних матеріалів. На думку дослідників, самостійне визначення цілей, засобів і методів навчання сприятиме розвитку учнів, як когнітивному, так і емоційному [7].

Проте, створення позитивного і комфортного середовища полягає не лише у конструюванні рівних взаємин між вчителем і учнями. Важливо ініціювати позитивні стосунки між самими дивертисивними учнями. Серед факторів, які сприятимуть цьому, слід зазначити заохочення учнів до висказування протилежних поглядів, створення відкритого клімату у класі для вільного ведення дискусій і діалогів.

Значущість діалогів в навчанні жінок зазначають С. Мерріам, М. Беленкі, С. Керка, В. Шієрд, Дж. Х'юго та інші (Merriam, S., Belenky,

М., Kerka, S., Sheared, V., Hugo, J.) Дослідники прийшли до висновку, що працюючи в напрямку феміністичної педагогіки, учитель спонукає своїх учнів навчатися за допомогою попереднього досвіду, залучає їх до динамічного тривалого діалогу. Без діалогу, що є прямим перетворенням життя у мову, слова, неможливо побудувати мости взаєморозуміння. Дослідники стверджують, що здебільшого жінки висловлюють власні думки та почуття краще, ніж чоловіки; ці задатки до спілкування починають проявлятися у них вже в ранньому віці [1]. Тому розмова повинна бути важливим елементом у здобутті жінками знань. Застосовуючи діалог важливо дбати про його якість, значущість та змістовність. Лише змістовний діалог матиме значний вплив на подальше формування мислення учасників навчання, сприятиме їх особистісному зростанню.

Одним із важливих концепцій феміністичної педагогіки є право “голосу”, тобто право на висловлення власної думки (Тіздел, 2001; Лорд, 2000; Дюар, 1997; Гереуей, 1988). Поняття “голосу” передбачає здатність відстоювати свою позицію і, щонайважливіше, право бути почутим, вислуханим, що вважається показником демократичності будь-якої громади від держави до навчального колективу. Позитивне відношення до відмінностей, бажання зрозуміти і сприйняти їх роблять навчання приємним для кожного учасника, а недовіра вчителя, його домінування в класі змушуватимуть учнів контролювати власні висловлювання або замкнутися в мовчанці.

Справжній діалог неможливий без розуміння і розкриття власних упереджень, зазначає Д. Гереуей, адже кожна особистість формується насамперед “ситуативністю”, тобто власним досвідом, культурою, етнічними традиціями, статтю та іншими соціальними категоріями [3, 575–576]. Саме тому важливо зрозуміти точку зору “іншого” в навчальному процесі, побачити існування відмінної реальності. Однак, значним упущенням педагогів і інструкторів є припущення, що всі учні мають досвід, схожий з їх власним. Узагальнення і припущення ведуть до заперечення унікальності кожного учня зокрема. Щоб зрозуміти і почути думку і голос “інших”, необхідно вийти за межі власного досвіду. Це допоможе краще зрозуміти власні цінності та переконання, розвиватиме почуття сомоідентичності і самоповаги.

Жінки не часто беруть участь в розробці навчальних проектів і окремих навчальних дисциплін. Таким чином, вважає М. Беленкі, вивчення дисциплін, розроблених на основі лише європейського чоловічого мислення, чоловічих знань, в яких відсутня жіноча думка, може стати проблемним для жінок–студентів [1, 95–96].

Іншою перепорою для ведення успішного діалогу в класі може стати “мовчання” учасниць. Причиною мовчання, тобто пасивності у діалогах та дискусіях, часто є неспроможність студента/студентки вийти за межі авторитарного виховання чи моральної залежності. На цьому етапі навчання жінкам важко пояснити власні почуття, тому мовчання для них є лише способом спілкування, в якому один з учасників є уважним слухачем, однак предмет розмови відірваний від його власного контексту [4, 30]. Мовчання також обирають жінки, для яких англійська мова, державна мова країни, є чужою, складною для вільного спілкування.

Так, заохочувати мовчазних жінок до обговорення проблем в класі допоможуть написані імена учасниць навчання на окремих картках. Перемішавши їх, вчитель може по порядку звертатися до кожної учасниці, називаючи ім'я. Доповідачів запрошують до висловлювання будь-якої думки чи ідеї, таким чином залучаючи до обговорень і тих жінок, які раніше залишалися мовчазними.

Виходячи з розглянутих положень слід виокремити наступні рекомендації: бажаючи створити інклюзивне комфортне навчальне середовище для жінок вчителям/інструкторам/тренерам необхідно пам'ятати, що кожна особистість вносить в навчальну ситуацію свій неповторний досвід, який виникає в результаті її соціалізації – гендеру, національності, класу, віку, фізичної спроможності. Рефлексії цього досвіду, як групового, так і індивідуального (як представника певної культурної, соціальної групи) матимуть велике значення для ефективності навчання. Знаходячись в позиції влади, вчителю не слід зловживати своїм авторитетом і досвідом, а допомагати учням у власному творенні знань. Важливою умовою цього процесу є застосування методу діалогу, який дозволить учасницям висловитися, інтегрувати вивчене в реалії свого життя, краще зрозуміти точку зору інших та зміст обговореного.

Література

1. Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., and Tarule, J. M. *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books, 1986
2. Brookfield, S. Organizing concepts and practices in adult education in the United States. In S. Brookfield (Ed.), *Training educators of adults: The theory and practice of graduate adult education* (P. 9–29). London and New York: Routledge. 1988.
3. Hayes, E., Flannery, D.D., Haraway, D. and others. *Women as Learners: The significance of gender in adult learning*. San Francisco: Jossey–Bass, 2000.
4. Hooks, B. *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge. 1994.
5. Knowles, M. *The adult learner: a neglected species*. Houston: Gulf. 1992.

6. Merriam, S. B. Some Thoughts on the Relationship Between Theory and Practice//S. B. Merriam (ed.), Linking Philosophy and Practice. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 15. San Francisco: Jossey–Bass. 1982.
7. Tisdell, E. Creating inclusive adult learning environments: insights from multicultural education in feminist pedagogy, Columbus, Ohio, // ERIC Clearing House on Adult, Career, and Vocational Education Series No. 361. 1995.

Кошелева М.

ПРОБЛЕМА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ТА ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІКУМУ

Проаналізовано передумови розвитку самоактуалізації та емоційних станів у сучасних студентів технікуму, розглянуті підходи до вивчення проблеми, проведено детальний аналіз отриманих результатів в експериментальній групі студентів.

Ключові слова: самоактуалізація, психічні стани, психологічний тренінг, емоційне відреагування, самоідентичність .

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Самоактуалізація пов'язана з людською потребою в самореалізації. Вона розглядається в тому плані, що люди не тільки мають потребу досягнути того, що, напевно, можуть здійснити, а й більшого.

Як потреба самоактуалізація – це не особистісна або індивідуальна перевага, а біологічний та психологічний імператив. Люди прагнуть не лише бути „нормальними”, вони мріють бути винятком серед інших.[1]

Характерні ознаки таких людей – активність, схильність до креативності, бажання принести користь людству.

Всю активність, весь свій внутрішній потенціал людина відтворює в креативних процесах, а він супроводжується емоційним відреагуванням. Емоційне відреагування – це особисте ставлення людини до певної ситуації, своєрідний відгук на зовнішній подразник. Зв'язок самоактуалізації та емоцій дуже тісний та складний.

На сьогоднішній день ця проблема є ключовою у розвитку суспільства. Багато людей прагнуть до самоактуалізації, тому для цього необхідно розробити програму щодо вдосконалення особистості. Вказану задачу можна вирішувати за допомогою проведення тренінгу особистісного зросту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Серед учених, що займаються проблемою самоактуалізації у людей, можна виділити: А. Маслоу, К. Гольдштейн, К. Роджерс, Т. М.

Титаренко, Ю.Г.Долинська, Г.С.Батищев, Є. І. Головаха, Н.В.Чепелева. Проблемою психічних(емоційних) станів займалися М.Д. Левітов, О.О. Прохоров, Л.В. Куліков.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є аналіз проблеми самоактуалізації та її взаємозв'язку з емоційними станами у студентів технікуму, розгляд різних підходів до вивчення проблеми, аналіз результатів, отриманих в експериментальній групі студентів.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Проблема самоактуалізації має свою історію наукового аналізу. В психології спочатку використовувалася така теорія, як теорія А. Маслоу. А Маслоу вказує на те, що досягнення вершин самоактуалізації може розцінюватися як живий еталон психічного здоров'я, а основним його критерієм, відповідно, він проголошує „повну активність можливостей людей”, або „самоактуалізацію”.

Практично в кожній людині (в кожній дитині) закладено активне прагнення до здоров'я, розвиток та актуальність людського потенціалу. Але не кожна особистість, прагне до повної самореалізації і може досягнути точки самоідентичності (точки повної самоактуалізації).

А. Маслоу підкреслює, що людина народжується з високими потенціями, але дуже рідко реалізовує їх. В поняття норми вкладається статистичне розуміння. Як правило, нормальність розглядається людьми саме як досягнення половини від цілого, що закладено від народження.[2]

А. Маслоу розрізняє два типи самоактуалізованих людей. До першого типу належать люди, що володіють безсумнівним психічним здоров'ям, мають невеликий досвід трансцендентних переживань або ще зовсім не мають такого досвіду, живуть за принципом „тут і тепер” (у світі повсякденних людських потреб і повсякденна людська свідомість). До другого типу належать ті, в чиєму житті трансцендентні переживання займають важливе, іноді центральне місце. До цієї категорії окрім психічно здорових можуть бути віднесені й люди, що не підходять під визначення: абсолютно здорові (з точки зору оточуючих).

Інший дослідник Курт Гольдштейн за фахом був нейрофізіологом і вивчав пацієнтів з хворобами мозку. Тому він самоактуалізацію розглядав як індивідуальний процес для кожного організму, який має і позитивні, і негативні прояви.

К. Гольдштейн стверджував, що саме у хворих безсилля є поштовхом до активної діяльності. Адже для здорової людини потрібно створити таку ситуацію, в якій вона відчуватиме себе дискомфортно, а це, в свою чергу, вплине на її майбутню діяльність.

К. Гольдштейн вказував на те, що здоровий організм може знехтувати потребою в їжі, або сексі, якщо мотиви (бажання грати, читати та інше) виступають домінантними.

Згідно з К. Гольдштейном, гармонічні взаємовідносини з соціумом можуть вбачати деяку невпевненість та несподіваний жах. Саме у здорової особистості виникає такий жах, коли вона потрапляє у нестандартні ситуації, де не зможе використати свої можливості.

Для К. Гольдштейна самоактуалізація не є кінцевим етапом проблем, а навпаки, може постійно викликати відчуття болю та страждання. Він писав, що здібності організму визначають його потреби.

Іншу думку мав К. Роджерс, він вважав, що головним мотивом діяльності виступає прагнення до самоактуалізації. Ця мета має генетичний характер, але розвиватися і реалізуватися може лише в процесі навчання та завдяки дитячим емоціям. Тому К. Роджерс робить акцент на стосунках типу „мати – дитина”, адже це може вплинути на розвиток самосвідомості дитини.

Першою умовою здорового розвитку особистості є безумовна позитивна увага до дитини. Мати повинна піклуватися про дитину ще змалку, приймати її незалежно від поведінки. Тільки за таких умов дитина буде повноцінно жити і розвиватися, незважаючи на зовнішні умови нашого середовища. Це єдиний шлях, який дозволяє людині досягти самоактуалізації.

Серед українських дослідників проблемою самоактуалізації займалися Т.М.Титаренко, Ю.Г.Долинська, Г.С.Батищев, Є.І.Головаха, Н. В.Чепелева.

Т. М. Титаренко вважала, що рушійними силами особистісного зростання є життєві кризи, які розділяють етапи життєвого шляху й змінюють спосіб детермінації процесів розвитку.

Ю.Г.Долинська в своїй роботі «Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки» вказує, що робота практичного психолога належить до видів діяльності, в яких професійні та особисті прояви «Я–функціонального» та «Я–екзистенційного» стикаються особливо тісно, а професійне зростання неможливо без особистісного. Протириччя між особистісною та професійною самосвідомістю призводять до порушень особистісної та професійної ідентичності психолога.[3]

Таким чином, достатній рівень професійної підготовки психолога – практика можливий за умови самоактуалізації його особистості.

Г.С.Батищев вказує, що потреба самоактуалізації дійсно є сутнісною і тотально людською якістю, але вона існує не у формі підвищення уваги до себе, болісної рефлексії і самовдосконалення, а у формі прагнення щось створити, залишити слід у чомусь, або в комусь.

Є.І.Головаха досліджує самоактуалізацію в контексті життєвої перспективи особистості. Перспектива особистості, зауважує дослідник, є найважливішим фактором її розвитку і самоактуалізації. Життєва перспектива не задається особистості, а створюється нею, змінюється і уточнюється протягом життя, проходячи у своєму плині напружено – кризові моменти, відмінні альтернативи на життєвому шляху особистості.

Н.В.Чепелева виділяє систему характеристик потреби в самоактуалізації: потреба в самоактуалізації належить до розряду вищих потреб; вона є якісною характеристикою особистості; дана потреба актуалізує потенційні можливості особистості; ця потреба має постійний, безперервний характер.[4]

Всі ці теорії мають за мету виокремити особливі моменти розвитку самоактуалізованих людей.

В сучасні психології не існує єдиної точки зору на проблему психічних станів. Різні науковці робили спроби надати наукове визначення поняттю „психічні стани”.

Під психічним станом М.Д. Левітов розумів цілісну характеристику психічної діяльності на певний період діяльності, що показує своєрідність протікання психічних процесів залежно від предметів і явищ дійсності, попередніх станів і психічних властивостей особистості. Психічний стан є щось цілісне, свого роду синдром. Психічні стани значною мірою впливають на фізичне і психічне здоров'я, успішність і ефективність діяльності, на протікання психічних процесів і формування властивостей особистості.

Психічний стан за О.О. Прохоровим – це суб'єктивне віддзеркалення особистістю ситуації у вигляді стійкого цілісного синдрому в динаміці психічної діяльності, що виражається в єдності поведінки і переживання в континуумі часу.

Л.В. Куліков вважав, що психічні стани виступають і як система організації психічних процесів, і як суб'єктивне ставлення до явища, і як механізм оцінки дійсності. Зміни психічного стану безпосередньо в процесі діяльності виявляється у вигляді зміни суб'єктивного відношення до ситуації або зміни мотивів по відношенню до вирішуваної задачі. [5]

Будь-які істотні зміни зовнішнього середовища, зміни у внутрішньому світі особистості, в організмі, викликають певний відгук в людині, спричиняють за собою перехід в новий психічний стан, змінюють рівень активності суб'єкта, характер переживань.

Стан особистості і окремі її сфери залежать від міжособистісних, соціальних показників і від емоційного статусу, від домінуючих в даний час інтересів, симпатій, емоційних прихильностей.

Не дивлячись на різні погляди щодо визначення самоактуалізації та психічних (емоційних) станів завданням нашого дослідження було:

- дослідити взаємозв'язок емоційних станів та самоактуалізації у студентів;

- визначити основні закономірності цього взаємозв'язку;

- виявити шляхи розвитку прагнення у студентів до самоактуалізації.

Важливо те, що в юнацькі роки відбувається зміцнення стійкого емоційного ставлення до різних сторін життя, до людей. Разом з цим юності властива вища емоційна чутливість, здатність співпереживати, розуміти й відгукуватися на переживання іншої людини, особливо ровесника. [6]

В їх емоційній сфері є значні індивідуальні відмінності. Трапляються, зокрема, індивіди із збідненими емоціями, примітивними почуттями, спотвореними моральними оцінками і переживаннями, які зумовлені несприятливими обставинами їх життя й виховання.

Вони зневажають такі якості особистості, як скромність, чуйність, ввічливість, привітність, хибно розглядаючи їх як ознаки слабкості.

Зрозуміло, що в кожній людині, є свій внутрішній світ. Справа лише в тому, чи є відмінності? Наприклад, у людей з високо розвинутим інтелектом, з життєвим досвідом, мотиваційна зацікавленість на інтенсивну роботу внутрішнього світу більша, ніж у людей з протилежними якостями. Люди, які мають багатий та змістовий внутрішній світ з точки зору духовного співвідношення, дарують іншим свої „роботи”, безпосередньо вчинками та діями. [7]

В силу об'єктивних причин проблема емоційних станів та самоактуалізації у студентів технікуму є достатньо актуальною. Тому теоретичні знання були використані на практиці в експериментальній групі студентів (ГЕ).

Дослідження проводилося на базі Костянтинівського індустріального технікуму.

В експерименті приймали участь студенти економічного та хіміко – технологічного відділення (взагалі 80 чоловік), середній вік – 17–19 років.

У зв'язку з цим дослідженням були поставлені такі завдання:

- дослідити прояв емоційних станів у студентів;
- дослідити конфліктність у родинях студентів;
- дослідити загальну тривожність у студентів;
- дослідити рівень агресивності;
- дослідити тенденцію розвитку самоактуалізації у студентів;
- дослідити вплив атмосфери в родині на рівень прояву емоцій у студентів;
- визначити зв'язок між емоційними станами та самоактуалізацією.

За допомогою методики діагностики самооцінки психічних станів (Г. Айзенк) було визначено, що у студентів хіміків–технологів переважає низький рівень фрустрованості, а у економістів – середній та низький рівень. Це свідчить про те, що студенти не відчують ситуацію ступору, можуть з легкістю подолати перешкоди в конкретних обставинах.

Прагнення до самоактуалізації визначилося у студентів наступним чином: у них дуже розвинута орієнтація в часовому просторі, це зумовлено їх адекватністю до життєвих умов, студенти цінують принцип відреагування „тут і зараз”, вони спроможні насолоджуватися теперішніми моментами, не порівнюючи їх з минулими радощами. Другою складовою в прагненні до самоактуалізації є аутосимпатія – це позитивна „Я – концепція”, яка формує адекватну самооцінку. Не менш визначена у студентів потреба в пізнанні – це спроможність пізнавати навколишній світ з точки зору особистісного світогляду студента. Контактність у міжособистісному спілкуванні представлена на досить високому рівні, що виявляє досить стійкі та гнучкі стосунки у ефективному спілкуванні між студентами.

Завдяки методики „Філіпс – тест” було відзначено, що немає жодних ознак прояву тривоги у студентів. Отримані результати за цією шкалою дуже вразили, бо низька тривожність сприяє розвитку самоактуалізації, а вона була саме такою.

В досягненні самоактуалізації важливу роль відіграє особистісна стресостійкість, тому ми намагалися визначити її рівень. Показники стресостійкості у студентів не дуже різнилися: у хіміків – технологів виражений середній рівень прояву, а у економістів домінує високий рівень стресостійкості.

Цікавим був той факт, що сучасна молодь зовсім не агресивна. Нами було поставлено завдання визначити рівень фізичної та непрямой агресивності в експериментальній групі. Як показують результати дослідження у студентів економічного відділення на середньому рівні проявляється фізична агресивність, а у студентів хіміків – технологів – на низькому рівні. Показники прояву непрямой агресії визначаються у студентів на низькому рівні.

Як відомо, сім'я – це соціальний інститут, з нього починається виховання та особистісний зріст людини. В дослідженні була використана проєктивна методика „Кінетичний малюнок родини” („КМР”). Нас цікавив той факт, наскільки є сприятливою атмосфера у родині студентів. Результати були наступними: у молоді дуже сприятлива сімейна атмосфера, на високому рівні вона є у студентів – економістів, а у хіміків–технологів – виражена на середньому рівні.

Щоб визначити більш детальний зв'язок між емоційними станами та самоактуалізацією був зроблений кореляційний аналіз, вдалося визначити наступне:

- між показниками фрустрації і рівнем самоактуалізації існує зворотній слабкий зв'язок;
- між показниками тривоги і рівнем самоактуалізації існує зворотній значний зв'язок;
- між показниками і рівнем самоактуалізації існує зворотній слабкий зв'язок;
- між показниками фізичної агресії і рівнем самоактуалізації існує зворотній слабкий зв'язок;
- між показниками непрямой агресії і рівнем самоактуалізації існує зворотній слабкий зв'язок;
- між показниками сприятливої сімейної ситуації і рівнем самоактуалізації існує значний прямий зв'язок.

Таким чином, експериментальне дослідження дозволило чітко уявити теперішню картину проявів емоційних станів та самоактуалізації у сучасної молоді.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У результаті проведеного теоретичного та експериментального дослідження отримані результати свідчать про те, що самоактуалізація не є головною складовою в житті молоді, тому юнакам необхідно допомогти поставити перед ними життєві цілі та розробити методи щодо їх досягнення, адже це допоможе реалізувати внутрішній потенціал нашої сучасної молоді.

Література

1. Кирилова Н.А. Самоактуалізація и подростки // Вопросы психологии. – 2000. – №4. – С. 29–38.
2. Маслоу А. Психология бытия. – М., 1997. – 240с.
3. Долинська Ю.Г. Особливості усвідомлення майбутніми психологами значення самоактуалізації особистості як умови ефективності своєї діяльності // Психологія: Зб. наук. пр. – Вип. 3. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 1998. – С.53 – 60.
4. Загальна психологія. /За загальною редакцією академіка С.Д.Максименка. Підручник. – 2 –ге вид. – Вінниця: Нова Книга, 2004. – 704 с.
5. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М., 1976 – 145с.
6. Балабанова Л.М. Категория нормы в психологии студенческого возраста: Монография. – Харьков, 1999 – 103.
7. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 255с.

Лис М.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ В СУЧАСНОЇ МОЛОДІ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті досліджується проблема становлення сексуальної культури особистості. На матеріалі вивчення психологічної літератури автор статті досліджує теоретичний і практичний внесок окремих авторів у створення науково–теоретичної та практичної бази для формування психосексуальної культури суспільства .

Ключові слова: стать, статеве виховання, статева ідентичність, статева самосвідомість, статева роль, психосексуальна культура.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Психологія та педагогіка сексуального розвитку дитини є малодослідженою галуззю.

В науково–теоретичному та побутовому просторі ХХІ ст. реалізуються різноманітні ідеї та можливості, які апелюють до багатомірного світу людської активності. Завдяки привабливості й пізнання представники деяких наук намагаються дослідити різні аспекти цієї активності у різних наукових сферах, серед яких знаходиться і сексологія.

Одним із явищ, які вивчає сексологія, є поняття «сексуальна культура». Вивчення цього феномену бачиться у вирішенні широкого кола проблем, що визначають різні аспекти життя всього суспільства.

Аналізуючи соціокультурні аспекти статті, дослідники говорять про любов і секс, культуру статевого життя, про секс і культуру. Наприклад, І. Кон [5] у зв'язку з цим виділяє подвійну задачу: з однієї сторони, зрозуміти, як саме суспільні відносини і культура формують та змінюють взаємовідносини обох статей, а з другої – з'ясувати, як

сексуальність і конкретні її форми впливають на розвиток суспільних відносин і культури. Автор говорить про сексуальну культуру як про «олюднений» статевий інстинкт, під час прояву якого відбувається підкорення сексуально поведінки соціальним нормам.

Акселерація значно прискорила психосексуальний розвиток, а більш раннє формування статевої зрілості означає і раннє пробудження сексуальних інтересів. Важливими для визначення статевої поведінки є і соціокультурні причини. Сьогодні, коли відбувається переорієнтація громадської думки щодо норм сексуальної поведінки, вони набувають особливого значення.

Статеве виховання має бути гармонійно пов'язане з загальновиховним процесом. Головна мета статевого виховання – навчити особистість адекватно усвідомлювати та переживати свої фізіологічні та психологічні статеві особливості.

Рівень сексуальної культури людини відображає реальну сексуальну поведінку індивіда. Більше того, певний рівень культури дозволяє оцінити здатність людини керувати своїми діями, практично і реально перетворювати оточуючу дійсність, планувати і реалізовувати намічені цілі, а також контролювати і самостійно оцінювати результати своїх вчинків у сфері статевої відносин. І це, ми вважаємо, є найголовнішим у формуванні психосексуальної культури сучасної молоді.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Дослідженнями психологічних проблем дитячої та юнацької сексуальності займалися Д.Н.Ісаєв, В.Е.Каган, С.І.Сельверова, Л.Я.Верб, Л.Я.Свядош, Т.К.Юферева, Т.В.Говорун, Л.І.Мороз, В.О.Васютінський та ін.

Поняття сексуальної культури розкривається у дослідженнях Е. Берна, З. Фрейда, Е. Фукса та А. Фореля, І. Блоха, В. Соловйова і З. Лев–Старовича, І. Кона, В. Розіна, Є. Кащенко та ін. На думку Є.А. Кащенко [3], сучасний період пов'язаний із організацією інституційної статевої соціалізації та здійсненням сексуального виховання та просвітництва. Це час розвитку сексології як науки з відповідним її впливом на стан, формування певного рівня сексуальної культури. К. Імелінський [3] розглядає сексуальну культуру в досить вузькому розмінні – як сукупність знань, вмінь і навичок, що стосуються статевого і всього комплексу стосунків партнерів. К.Імелінський у своїй роботі „Психологія статевого життя” саме так розуміє сексуальну культуру, бачить у ній сукупність раніше зазначених

компонентів. І саме так, на побутовому рівні, ми звикли сприймати сексуальну культуру.

Виклад основного матеріалу. Щоб уникнути двозначності при викладенні теоретичних положень, необхідно визначити зміст основних понять, термінів, які мають відношення до предмету нашого дослідження. Насамперед, зазначимо, що поняття «статеве» характеризує жіночу або чоловічу стать, в усіх її проявах: біологічно–фізіологічному, сексуальному, психологічному і соціальному. А термін «сексуальне» має більш вузький зміст і визначає інтимний аспект статевої поведінки людини.

Отже, сексуальна поведінка людини – це один з аспектів статевої поведінки, який містить у собі генітально–еротичні компоненти. Під статевим вихованням розуміємо систему психолого–педагогічних заходів, спрямованих на формування у студентської молоді здатності адекватно усвідомлювати і переживати свої статеві фізіологічні і психологічні особливості. Результатом статевого виховання має стати особисте уявлення особистості про моральні та соціальні норми статевої поведінки у різних сферах життя.

Статева ідентичність – це усвідомлена індивідом приналежність до певної статі, з якою співвідносяться інші властивості його самосвідомості.

Статева самосвідомість – здатність індивіда регулювати особисту статеву поведінку відповідно з прийнятими у суспільстві морально–етичними вимогами і настановами – статевими ролями; статеву роль – це модель соціальної поведінки, сукупність вимог та очікувань, що їх ставить суспільство перед особами чоловічої чи жіночої статі.

Сексуальна культура – це частина загальної культури, засіб затвердження в соціокультурному оточенні завдяки статевої поведінці, спрямованій на продовження роду, задоволення бісоціальних потреб та інших запитів.

Структура такого явища як сексуальна культура представляє собою два важливих аспекти:

- функціональний (розуміється сексуальна активність);
- нормальний (правила, норми, цінності).

Сексуальну культуру можна розуміти як в широкому, так і у вузькому сенсі. Вище зазначені аспекти ми можемо віднести до більш широкої характеристики соціального феномену. Що ж стосується вузького розуміння, то сюди віднесемо знання, вміння. Навички і комплекс елементів, інформативність, задоволеність, чуттєвість відношення до сексу і кохання.

Спочатку ми розглянемо сексуальну культуру в широкому сенсі і визначимося з її функціональною складовою. Ми знаємо, що сексуальна культура визначається статевими відносинами, в яких проявляється мудрість природи через інститут продовження роду. Завдяки певній активності (сексуальній) здійснюється комунікація між минулим, теперішнім і майбутнім. Що тут мається на увазі? Люди, використовуючи інстинкти, знання, вміння і навички, минулий досвід дають життя новій людині і створюють нові відносини. Ми можемо назвати таку активність просто – сексуальна поведінка, специфічно людська форма взаємовідносин. Отже, в основі функціональної сторони сексуальної культури лежить суто людський тип активності – сексуальний.

Сексуальна культура як соціальне утворення слід розглядати спершу з боку характеру і специфіки самої діяльності. Треба вивчати не окремі поведінкові акти, але і весь життєвий світ особистості як одне ціле. При цьому слід звертати увагу на конкретні життєві ситуації, за яких здійснюється діяльність, через які іноді залежить зміст і сенс людської активності. Тут мається на увазі аналіз таких компонентів функціональної сторони, як співвідношення цілей, засобів і результатів в процесі засвоєння поведінки.

За часів З. Фрейда [7] і раніше представники психодинамічної теорії «лібідо» в основу мотивації сексуальної поведінки вміщували статеві потяги, задоволення яких зводилося до розрядки в організмі психофізіологічної напруги. Такий підхід йде у розріз з трактовкою Є.А. Кащенко, який під сексуальною поведінкою розумів найвищий рівень людської активності.

Р. Уейлен [2], наприклад, під статевим мотивом сексуальної поведінки бачив готовність еротично реагувати на сексуальну ситуацію.

І. Кон [4] стверджував, що описаний тип поведінки може радикально змінюватися в залежності від того, яким саме потребам відповідає поведінка. З такої позиції сексуальна активність переслідує досягнення наступних цілей:

- релаксації (розрядка статевої напруги);
- прокреації (дітонародження);
- рекреації (чуттєва насолода);
- пізнання (задоволення зацікавленості);
- комунікації (досягнення єдності між двома партнерами);
- сексуального самоствердження;
- компенсація деяких форм діяльності.

Сексуальна активність дозволяє задовольняти не тільки інстинктивні потреби, а й вищі, – духовні.

Засоби можуть бути ще більш варіативними для задоволення цілей: від природного статевого акту до збочення статевих відносин.

Таким чином, можна зробити такий висновок: сексуальна активність як спілкування, виступає частиною функціональної сторони сексуальної культури: представляє собою сукупність численних процесів, які характеризують взаємовідносини індивідів в ході статевого розвитку.

Нормативний аспект сексуальної культури визначається в першу чергу розумінням її як цінності.

Важливими елементами нормативної сторони є: норми, правила, принципи та ін., які можуть бути як загальносуспільним, так і особистісними. Вони являють собою певний ланцюг у статевій соціалізації особистості, адже в процесі формування чоловічої та жіночої статевої ідентичності важливу роль ввідіграють соціальні стереотипи, норма поведінки, близьке оточення та ін. На думку І. Кона, завдяки певним нормам статеве питання перестає бути лише інстинктом, а регулюючи її моральні норми – перетворюється в сексуальну культуру всього суспільства, і зокрема кожної людини.

Висновки і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Таким чином, ретроспективний аналіз літератури дозволяє стверджувати, що сексуальність – це та частина людської природи, яка привертала увагу людей ще з давніх давен і не залишає в спокої зараз. Сексуальна культура певним чином змінювалася в процесі історичного розвитку. Соціокультурний статевий розвиток пройшов шлях від наївного засвоєння заборон та предписань, культів і традицій, притаманних певному племені чи суспільству, до організації статевого виховання, появи норм і законів, регламентуючих статеве життя, дотримання яких є нормою для процесу формування загальної культури особистості.

Література

1. Гридковець Л.М. Засади формування психосексуальної культури студентської молоді // Практична психологія та соціальна робота. – №11. – 2004.
2. Еникеева Д.Д. Сексуальная жизнь в норме и патологии: В 2 кн. – Донецк, 1997. – 400с.
3. Кашенко Е.А. Основы социокультурной сексологии: Учебное пособие для вузов. – М., 2002. – 351с.
4. Кон И.С. Введение в сексологию. – М: Медицина, 1990. – 331с.
5. Кон И.С. Психология юношеского возраста. – М.: Просвещение, 1997. – 175с.

6. Райх В. Сексуальная революция / Под ред. В.П. Наталенко. – СПб., 1997. – 350с.
7. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности: Пер. с нем. /Предисл. И. Ермакова. – К.: Здоров'я, 1990. – 144с.

Сізов В.

ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИКИ ПОВЕДІНКИ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена аналізу ситуації в сфері естетики поведінки підлітків в сучасних умовах, визначенню деяких напрямків в системі формування соціально значимої моделі поведінки.

Основні поняття: “естетика вчинку”, “система «інструментів» і технології виховання”, “соціалізація особистості”, “поведінкові цінності особистості”.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Моральні правила, норми, принципи й ідеали, моральні властивості і якості людей реалізуються у вчинках, поведінці й відносинах, які складають практичну основу моралі.

Тільки в практичній діяльності людина може виявити свою моральну сутність. Моральні вимоги не містять у собі конкретних рекомендацій на усі випадки життя, вони призначені для формування внутрішнього, духовного світу людини.

На відміну від моралі, де мотив і вибір складають основу дії, правила поведінки не вимагають особливих міркувань, їх необхідно знати і виконувати.

Естетика вчинку, як норма поведінки, містить у собі правила соціального поводження для кожного етапу історії розвитку людини. Деякі правила відмирили і губилися в минулих епохах. Але найнеобхідніші накопичувалися, трансформувалися і пристосовувалися до нових історичних умов. Вони існували й існують зараз – переважно – це наші звичаї і традиції, без яких існування суспільства немислимо. Правила поведінки – соціальний регулятор міжлюдських відносин. Вони не просто вигадані людьми. Правила поведінки – мудрість життя, що накопичувалася тисячоліттями, шліфувалася досвідом, виправдувалася доцільністю. Соціально значимі правила поведінки – це явища, властиві тільки людському суспільству, тому дотримання цих правил і є показником людяності. Адже через дотримання правил одна людина виявляє повагу до іншої людини і ми часом не надаємо важливості даному явищу. Людина – явище соціальне. Індивід є людиною тільки тому, що він – органічна

частина суспільства. Тому, вихована людина завжди впевнено і спокійно почуває себе в будь-якім суспільстві, знаходить правильний тон спілкування, природно, вільно тримає себе і в офіційній, і в неофіційній обстановці, не відчуває різних комплексів.

Немає нічого простішого, ніж поводитися як прийнято, вільно і невимушено і немає нічого важчого, ніж оволодіння даною волею, тобто гарними манерами.

Іншими словами, духовність людини виявляється в її вчинках, діях у повсякденній поведінці. Саме тут і виникають проблеми, масштаб і значення яких важко переоцінити.

Сьогодні, на тлі загальної духовної стагнації суспільства, тема поведінкової моделі, можливо, може розглядатися як другорядна. Однак слід зазначити той факт, що кожне покоління молодих людей у кінцевому рахунку, із соціальної точки зору, починають утворювати ядро суспільства, являти собою групу людей, які створюють чи продовжують, підтримують чи заперечують той чи інший соціальний клімат у суспільстві (у політиці, економіці, ідеології і т.п.).

Загальний аналіз соціального середовища сьогодні можна характеризувати такими тенденціями:

- економічна криза і соціальне розшарування суспільства формують особливу систему «цінностей», систему, де моральні цінності часом не враховуються, замовчуються, тому що не є носіями матеріальних благ, а часом заважають їх придбанню, що і виявляється в моральному і правовому нігілізмі;

- формування мотивації поведінки відбувається під могутнім впливом засобів масової культури, особливо телебачення і кінематографа, вплив і роль яких у системі соціалізації особистості значно виростили за останні 10 років [5, с. 191];

- приниження таких понять як сором і совість, підміна їх практично доцільними для себе вчинками, що виключають ці поняття;

- ослаблення соціальної функції традиційних інститутів держави, що беруть участь у системі формування соціально значимої поведінкової мотивації, втрата державою гуманістичної функції, звідси недовіра до нього суспільства і соціальний скептицизм;

- ослаблення соціальної функції родини, і як наслідок – ослаблення почуття відповідальності перед суспільством, самим собою [5, с.124];

- незнання правил поведінки (незнання, нерозуміння доцільності і необхідності, цінності, часом відторгнення цих правил як незручних для задоволення своїх потреб).

Дані фактори не можуть не впливати на процес девіації в поведженні і формуванні його мотивів. Мова йде про ту соціальну групу суспільства, світогляд якої будувався в умовах зміни ціннісних орієнтирів. У результаті вийшов результат, коли девіантне поведження оцінюється і сприймається ними, як норма і правило поведінки і питання: а, як правильно, не задається, тому що на нього не треба відповідати. «Я поступаю так, як зручно мені». Не розуміючи того, що естетика поведження заснована на дотриманні соціальних норм і правил – це діяльність окремої людини з урахуванням поваги інших людей. Свого роду прояв почуття боргу й обов'язку перед суспільством.

Дана проблема в сучасних умовах починає набувати рис масштабності, некерованості, стає нормою суспільних відносин, сприяє поглибленню соціальної деградації.

Відсутність у частини молоді навичок конструктивного спілкування, загальних принципів розуміння сутності найпростіших соціальних процесів і явищ призводить до конфліктів, стресових ситуацій, неадекватної соціальної поведінки і, як наслідок, до «втєчі від реальності» в алкоголізм, наркоманію, віртуальне комп'ютерне середовище.

Останні десятиріччя позначилися на традиційних для українців цінностях, які гармонізують відносини людини з суспільством. З метою досягнення матеріального життєвого успіху як кінцевої мети пропагуються аморальні засоби, духовні ж чесноти стали втрачати свою дієвість. Це сприяло загальній кризі моральності [1].

Проблема полягає в тому (якщо говорити про систему соціалізації особистості підлітка), що в сучасному суспільстві гостро виявляється істотне протиріччя між духовними соціальними ідеалами і практичними соціальними зразками, які формують модель поведження молодої людини і як наслідок – « На жаль, ми маємо багато дітей, які є не індивідами, цілісними, нероздільними суб'єктами, а дивідами, фрагментарними, розірваними, часто збентеженими, позбавленими цілісності людьми» [4, с.20].

І якщо на заході наприклад, сполучною ланкою між ідеалом і практикою може виступати церква, що давно і міцно займає традиційне і незмінне місце в системі формування поведінкових ідеалів, то у вітчизняній системі така ланка практично відсутня. Саме дана обставина масштабно оголює розрив між ідеальним і реальним. Мова йде про відсутність реально діючих інструментів (провідників), що або втрачені під впливом життєвих обставин, або довільно трансформувалися. Тут можна говорити про такі фактори як:

суб'єктивне неприйняття форм і методів радянської системи виховання, чи їхнє застосування, але без обліку зміненої соціальної обстановки; відсутність державних програм, або нездатність держави їх реалізувати; формалізоване відношення до церкви значної маси населення і тим більше молоді.

Звідси виникає дуже проста і дуже складна ситуація: норми і правила поведінки є, вони давно створені, але проблема в правильному виборі носіїв і технологіях застосування цих ідеалів на практиці.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Основна задача статті – привернути увагу широкого кола фахівців до даної проблеми, де об'єктом дослідження повинен стати процес формування естетичних цінностей у підростаючого покоління і їхній вплив на поведінкову мотивацію в процесі соціалізації особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблему формування естетики поведінки, через призму духовного виховання, соціалізації особистості, розглядають у своїх роботах Шевченко Г.П., Миропольська Н.Э., Плотніков П.В., Коровкіна Ю.С. Проблема поведінкової мотивації підлітків розглядається авторами з позицій естетичного, морального, правового поведінки.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У процесі попередньої роботи з зазначеної проблеми проводилися ряд експериментів із застосуванням методу тестування.

Старшокласникам пропонувалося відповісти на ряд питань рівня повсякденних моделей поведінки. Тестування проводилося по дванадцятибальній системі оцінок і для того, щоб одержати позитивний результат, досить було правильно відповісти на половину запропонованих тестів.

Необхідно зазначити, що при апробації завдання серед десятикласників, що учаться і відносяться до різних соціальних груп, ніхто не виконав тести на оцінку більш ніж «6».

Завдання виконували двісті учнів різних шкіл. З них 71% узагалі не справилися з завданням і одержали оцінку «незадовільно». Третина десятикласників – 29% виконали завдання з оцінками від «4» до «6». При цьому, знання по зазначеній темі виявилися кращі в жіночій половині опитаних. Імовірно можна зробити висновок про те, що правильні відповіді були дані скоріше на основі інтуїції, а не твердих знань, звідси низькі показники позитивних оцінок. Варто сказати про те, що опитування мало з'ясувати один момент – знають школярі деякі

правила поведінки в суспільстві чи ні, мова не йшла про мотиваційні фактори, тому що це тема окремого дослідження. Висновок однозначний: не знають чи знають, але дуже приблизно.

Причини даної ситуації цілком з'ясовні. Світогляд підлітків, яким зараз 16–17 років формувалася в умовах нестабільного соціального середовища, що визначалися перехідними процесами в розвитку суспільства, в умовах, коли моральні цінності мають вторинний характер, коли відбувається процес зміни соціальних орієнтирів, коли матеріальні блага виступають, як життєва необхідність і на рівні свідомості і підсвідомості мотивують поведінку людини. Іншими словами дана тема не сприймається опитаними як значима і соціально необхідна.

Крім того, інші попередні дослідження в області моральних цінностей у сфері естетики поведінки протягом останніх восьми років показали дуже невтішні результати.

Дослідження здійснювалося автором, у 1998 і в 2006 роках. Питання анкетування не мінялися, що дозволило визначити відносно стійкі результати. Анкетування стосувалося норм поведінки в області мотивації правових відносин і проводилося серед десятикласників, що учаться, (усього опитане 280 юнаків).

Навіть поверхневий аналіз результатів опитування показав дуже стійкі тенденції наявні у свідомості підлітків.

Короткі підсумки анкетування:

– практично 100% опитаних школярів упевнені в тому, що від покарання за правопорушення чи злочин можна ухилитися, використовуючи ті чи інші незаконні дії (зв'язки, підкуп), нікому з опитаних і в голову не прийшла думка про те, що відповідальність, все таки може бути;

– готовність підлітків у тій чи іншій мірі зробити протиправний вчинок при реалізації власних матеріальних інтересів (70% опитаних готові на це);

– одна з головних причин здійснення вчинків, що порушують закон – вживання алкоголю і наркотиків (думка самих опитаних).

Безумовно, що приведені дані можна аналізувати більш докладно, але це тема окремого дослідження.

Сьогодні можна багато говорити про акценти пов'язаних з питаннями загальнолюдських цінностей, що можуть бути тією самою базою для створення системи виховання, формування світогляду визначеної соціальної спрямованості. Однак, дана тема, що піднімається на “щит” в останні десятиліття, викликає деяку недовіру і слабку сприйнятливості з боку молоді в існуючому соціально –

економічному середовищі. Але, якщо говорити про загальнолюдські цінності не абстрактно, а конкретизуючи дане поняття в конкретні, вузьконаправлені форми, стосовно до сьогоднішніх умов соціально – економічного життя суспільства, те цілком реально досягти визначених результатів у процесі соціалізації особистості, використовуючи превентивні моделі виховання [3, с.366].

І, мабуть, основним фактором тут буде розробка і створення чіткої системи «інструментів» і технології донесення цих цінностей до свідомості молодого людини. При цьому таких інструментів, що будуть впливати прямо чи опосередковано на поведінковий тип особистості.

Цілком очевидно, що процес поведінкового виховання повинен носити комплексний характер, але комплексний – не завжди системний – це по–перше, по–друге, поняття “виховання” трохи відрізняється від поняття “соціалізація особистості” (тут ми будемо мати на увазі з'єднання бажаних ідеалів з реальною життєвою обстановкою, у якій молода людина повинна вміти знаходити своє, необхідне суспільству, соціальне місце).

Процес естетичного виховання містить у собі формування в підлітків морально – правових норм, підкреслює життєві принципи особистості, готовність громадянина поважати і рахуватися з людьми, якийого оточують, виховує почуття відповідальності за свої вчинки.

Найважливішим фактором поведінкової мотивації може служити система естетичного виховання як такого «Знайшовши собі в мистецтві, а потім і в навколишньому, людина стає причетною до буття інших, до неоднорідної всеєдності» [4, с.24].

Саме виховання естетики поведінки являє собою сьогодні один із пріоритетних напрямків у системі духовного виховання особистості. При такій ситуації, задача навчального закладу – закласти базу, основи для формування адаптованої особистості здатної правильно сприймати нові соціальні умови. Мова йде про такий процес соціалізації особистості, що буде сприяти формуванню світогляду, мислення, образу поведінки молодого людини не тільки на сьогоднішній день, але й у ході подальшого життєвого досвіду.

В умовах триваючого соціального стратифіцирування суспільства, а це процес досить об'єктивний, коли руйнуються багато колишніх соціальних ідеалів і цінності, дуже складно виявити фундаментальні, базові основи, на яких можна будувати соціально – психологічну конструкцію особистості. При цьому мова йде про створення такого “фундаменту”, що “природним” образом вписується в існуюче соціальне середовище і не є чимось штучно нав'язаним,

відірваним від реалій життя і тому відірваний свідомо тими, на кого спрямований виховний процес.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого їх розвитку. Естетика і духовність – це світоглядні поняття, що впливають на вчинки людини. У сучасних умовах необхідне створення таких форм, методів, напрямків, які здатні в нових соціальних умовах впливати на формування поведінкових цінностей особистості.

Одним з концептуальних напрямків у цій області може служити комплексна розробка і створення чіткої системи «інструментів» і технологій повідомлення цих цінностей до свідомості молодої людини. При цьому таких інструментів, що будуть впливати прямо чи опосередковано на поведінковий тип особистості.

На первинному етапі в даному напрямку необхідна реалізація наступних умов: активізація позакласної роботи, як обов'язкового напрямку роботи навчального закладу; розробка практичних матеріалів (збірники сценаріїв, методичні розробки) для організації виховної роботи в класі, школі і т.д.; активне і широке поширення досвіду роботи педагогів – новаторів; популяризація правил етикету, моральних норм (через систему наочно – агітаційних матеріалів); створення регіональних електронних інформаційних баз даних; системне проведення моніторингів на рівні регіонів.

Реалізація даних напрямків повинна здійснюватися на основі активних методів виховання, покликаних «змусити» підлітка брати участь у процесі формування комплексу знань і навичок в області мотивації естетики поведінки, через систему рольових ігор, ділових ситуацій, конкурсів і т.д.

І очевидно, що саме держава повинна взяти на себе організаційні і фінансові зобов'язання в рішенні даних проблем.

Світогляд – явище дуже стійке і, ймовірно природнійше його формувати, ніж змінювати.

Література

1. “Про концептуальні засади вивчення в загальноосвітніх навчальних закладах предметів духовно–морального спрямування” Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України від 29. 06.2006. Протокол № 8/1–2
2. Калугина А.А. Духовные ценности современной семьи в контексте коррекции деликвентного поведения подростков. // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць. – Луганськ, 2006. – № 1 (14).– с. –124.
3. Коровкіна Ю.С. Превентивна діяльність як фактор попередження девіантної поведінки підлітків. //Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць.– Кривий Ріг. – 2006. – № 14. с. – 365 – 370.

4. Миропольська Н.Є. Естетичне виховання старшокласників: індивідуальний підхід. // Педагогіка і психологія. – 2005. – №3. – с. – 18 – 24.
5. Плотніков П.В. Промисловий регіон: формування культури та її вплив на духовність і соціальну активність молоді в процесі соціалізації. // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць. – Луганськ, 2006. – № 1 (14). – с. 191 –192.

О.Завгородня, О.Єгорова

ВПЛИВ ОСОБИТИСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НА ПРОЯВИ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ

Проаналізовано проблему лідерства у вітчизняній і зарубіжній психології. Показані відмінності особистісних особливостей у підлітків – лідерів та підлітків, що не є лідерами.

Ключові слова: лідерські якості, підлітки, розвиток лідерських здібностей, дігностична та корекційна робота психолога.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Проблема лідерства [1] в учнівському колективі є досить непростою. З одного боку, школа орієнтує вчителів на активізацію лідерських якостей учнів, а з іншого, в класах, де існує багато лідерів, нерідко створюється нестерпний психологічний клімат. Учні, які характеризуються підвищеною екстравертованістю й активністю, свідомо чи несвідомо домагаються влади в колективі, підкоряючи собі інших.

Психологічна війна пригнічує чутливих і творчих дітей, негативно впливає на емоційний стан однокласників, руйнує позитивні ціннісну орієнтацію. Одночасно у таких класах вчителями відзначаються високі інтелектуальні дані та низькі показники духовного розвитку, культури спілкування учнів [2].

Вивчення лідерства має непосредню прагматичну спрямованість і служить розробці методів ефективного керівництва, а також вибору лідерів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Проблема підліткового лідерства широко вивчається як в зарубіжній, так і у вітчизняній психології. Яскравий вклад у вивченні психології лідерства зробили вітчизняні (В.Д. Паригін, Н.С. Жереброва, Л.І. Уманський, П.П. Блонський, Е.О.Помиткін та інші) і зарубіжні психологи (Бейліс, Харе, Крег) [3–5].

Лідерство виникає там, де виникають поєднання людей, які існують протягом деякого часу, і воно припиняється з припиненням існування групи. Лідер, як правило, невід'ємний член колективу, що найбільш відповідає та є гарантом виконання групових норм та

цінностей. Різні автори викладають різні теорії щодо походження цього феномену. Основні серед них “Теорія рис”, за якою лідерами народжуються, тобто від народження людина має або не має певний список рис, які дають йому можливість вести за собою. Але є автори, які критикують, що лідерство ситуативне і людина – лідер може розвинути в собі необхідні якості.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є дослідження особливостей впливу особистісних особливостей та особливостей прояву лідерських якостей підлітків.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Підлітки–лідери і підлітки, які не є лідерами, по-різному будують своє спілкування з оточуючими, проявляють різні риси особистості та сприйняття оточуючого життя та бачення свого місця в ньому.

Дослідження проводилося в загальноосвітніх школах №2 та №5 м. Красного Лимана. В експерименті брали участь учні 9–х класів 14–15 років: 15 лідерів та 15 учнів, що лідерами не являються.

Були використані наступні методи та методики: спостереження, бесіда, анкетування, соціометрія, методика дослідження емпатії, методика КОЗ, методика Дембо–Рубінштейн, прогресивні матриці Равена, методика Томаса.

Вивчення емпатійності підлітків виявило, що лідери мають більш високий рівень розвитку емпатійності, аніж учні, що не є лідери; в обох групах досліджуваних однаковий розвиток емоційного каналу емпатії. Спостерігаються гендерні розбіжності: у дівчат – лідерів більш високий рівень розвитку емоційного компоненту; серед дітей, що не є лідерами, гендерної розбіжності немає. Інтуїтивний канал емпатії у лідерів досягає середнього рівня розвитку, без наявності гендерних відмінностей; в учнів іншої категорії прослідуються гендерна відмінність по чоловічій лінії. У всіх досліджуваних шкала „Установки, що активізує чи припиняє прояви емпатії” – має низький рівень розвитку. Яскрава вираженість у лідерів проникаючої здатності до емпатії та ідентифікації в емпатію. (Підрахування t – критерію Ст’юдента показало, що компоненти “проникаюча здатність до емпатії” та „ідентифікація в емпатії” є значимим при $p=0,05$. Решта компонентів – не значимі.) Такі особливості особистості підлітків – лідерів роблять їх приємними, уважними співрозмовниками, які вміють говорити цікаво, з почуттям гумору, і слухати, даючи зрозуміти співрозмовнику, що відверто цікавляться ним.

Дослідження за методикою КОЗ говорять, що лідерам притаманний більш високий рівень розвитку комунікативних та

організаторських здібностей, причому слід зазначити, що дівчата обох груп досліджуваних більш комунікативні та організовані. Цікаво зазначити, що у лідерів показники комунікативних здібностей нижче, ніж організаторських, а у підлітків, що не є лідерами, протилежна тенденція: їх комунікативні здібності розвинені краще.

Людину, яка не любить сама себе, не зможуть полюбити інші. Людині, яка не вірить в себе, що може досягти більшого, не повірять і не підуть за нею оточуючі. Іншими словами, щоб бути лідером для оточуючих, людина повинна бути лідером сама собі. Вона довіряє собі та реально і позитивно себе оцінює, вона спокійна і врівноважена, бо впевнена в собі, в своїх словах. Це підтверджується результатами нашого дослідження: у лідерів висока адекватна самооцінка та дуже високий рівень домагань; проте підлітки, які не мають статусу “лідер”, мають середню самооцінку та високий рівень домагань. Слід зазначити, що хлопці ставлять більш реально досяжні цілі, ніж дівчата.

Показники тестування за прогресивними матрицями Равена виявили, що рівні інтелектуальних здібностей учнів обох груп досліджуваних ідентичні, тобто кореляція рівня IQ та лідерських здібностей не значима.

Важливим показником для лідерства є те, як людина вирішує конфліктні ситуації. У підлітків – лідерів переважають стилі “компроміс”, “суперництво”, “співробітництво” (найменш притаманні “пристосування” та “уникнення”). Підліткам, що не є лідерами, найбільш притаманні “суперництво”, “уникнення”, “пристосування”, найменш – “компроміс”.

Нами було також проведено анкетування підліткової групи з метою вивчення ставлення підлітків до життя та бачення свого місця в ньому. Своє життя підлітки – лідери, в порівнянні з іншою групою учнів, бачать більш насиченим, цікавим, розміреним. Також вони вважають, що їх майбутнє життя буде менш складним, менш заповненим труднощами, менш ризикованим, заповненим обов’язками. Підлітки, що не є лідерами, більш схильні вважати своє життя незабезпеченим, заповненим обов’язками; надіються, що їх майбутнє життя буде простим та забезпеченим. Своїми зусиллями намагаються створити своє життя більшість підлітків – лідерів та третина учнів, які лідерами не являються; вони вважають, що для створення успішного майбутнього людина повинна мати особливі якості; готовими до створення свого майбутнього вважають себе 20 % лідерів та 7,7 % підлітків іншої групи. Учні обох досліджуваних груп вважають, що життєво компетентна людина повинна бути відповідальною за свої вчинки та, обов’язково, впевненою у собі, мати

чіткі життєві цілі, не бояться приймати життєві рішення та вміти самостійно створювати своє життя. При цьому абсолютна більшість лідерів та учнів іншої групи вважають, що вміють відповідати за свої вчинки; вважають себе компетентними щодо вміння робити кращій вибір з ймовірного, мають чіткі життєві цілі та впевнені в собі; вважають, що вміють використовувати всі можливості.

Найкориснішими джерелами щодо отримання життєвого досвіду підлітки вважають факти, події з власного життя, життєвий досвід батьків та родичів, спілкування з молоддю: учні – лідери відокремлюють факти та події з власного життя, підлітки, що не є лідерами, зазначають провідним життєвий досвід батьків та родичів.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проведене експериментальне дослідження дозволяє зробити висновки:

Було виділено дві групи підлітків: група лідерів і група підлітків, що не є лідерами. Ці групи істотно не різняться за віком та статевими ознаками.

У підлітків – лідерів більш високий рівень емпатії. Вони в більшій мірі приділяють увагу іншій людині, не взираючи на її особливості, без пошуків вигоди для себе; емоційно відзиваються на іншу людину, намагаючись зрозуміти її. У лідерів більш розвинена інтуїція, за допомогою якої узагальнюється свідчення про партнерство. Рівень розвитку інтуїції корелює з життєвим досвідом, досвідом спілкування. Підлітки–лідери вміють привернути до себе оточуючих в процесі спілкування, оточуючі відчувають себе поряд з ними емоційно та психологічно комфортно; лідери проявляють вищу гнучкість емоцій, здатні до наслідування. Для вдалого лідера важливіше не сам процес спілкування, а вміння організувати це спілкування, вміння не лише красиво говорити про цілі та їх досягнення, а вміння організувати групу для дослідження цих цілей.

Лідери підліткових колективів завжди прагнуть досягти успіху в будь-якій діяльності, навіть намагаються досягти більшого, ніж дозволяють можливості. Лідери іноді переоцінюють свої можливості, високо оцінюють себе як особистість, свої якості та результати діяльності. Самооцінка стабільна, але не завжди співпадає з реальними даними (завищена).

Підлітки–лідери і підлітки, що не є лідерами, мають однаково розвинуту тенденцію щодо інтелектуальних здібностей, здатності розв'язувати завдання різного типу складності і т.д.

Слід акцентувати увагу на тому, що учні, які не є лідери, значно частіше, ніж лідери прагнуть уникати відкритого вирішування

конфліктів та не вміють співпрацювати з іншими, часто пристосовуються до інших, тим самим не відстоюючи свої інтереси. На відміну від них лідери лише іноді уникають брати рішення конфлікту, завжди прагнуть до розв'язання суперечок, але іноді і за допомогою агресії.

Можна виділити деякі особливі риси, притаманні підліткам–лідерам: вони більш впевнені в собі, мають вищий рівень соціальної активності, більш яскраво сприймають оточуючий світ, більш оптимістично сприймають своє життя.

Була розроблена корекційно–розвивальна програма для роботи з вчителями і підлітками [7].

Література

1. Лідер // Короткий психологічний словник / За ред. В.І.Войтка. – К.: Вища школа, 1976. – С.84.
2. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія. – К.: Наш час, 2005. – 280 с.
3. Зайцева Э.М. К проблеме качественно–количественной характеристики лидерства в контактных группах школьников и студентов.//Вопросы психологии. –М., 1988, №4. – С. 22–30.
4. Кумчевский Р.Я. Мотивация групповой принадлежности и механизмы выдвижения члена группы в позицию лидера. //Вестник МГУ. Психология.–М.,1980, №6. – С.119–129.
5. Мальковская Т.М. Выдвижение лидера в среде подростков и старших школьников: его влияние на товарищей. – //Руководство и лидерство – .Л.: Наука, 1993. – С.5–12.
6. Барко В.І. Розвиток професійно важливих якостей управлінця поліцейського підрозділу // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2004, №10. – С.61–66.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

Ченіза В., Чугай С., Кривохвостов В.

ІНТЕГРАЦІЯ МИСТЕЦТВ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У своєму дослідженні ми намагалися розвивати музичне мислення молодших школярів засобами інтеграції мистецтв на уроках музики. Було вивчено основні теоретичні аспекти музичного мислення, розглянуто теоретичні та практичні аспекти художньої інтеграції на уроках музики. Розроблено методичні підходи до діагностування музичного мислення дітей на основі слухання музики на уроках та педагогічні умови використання інтеграції мистецтв як засобу розвитку музичного мислення молодших школярів.

Ключові слова: музичне мислення, інтеграція мистецтв, структура мислення, художня інтеграція на уроках музики, рівні розвитку музичного мислення молодших школярів.

Наприкінці ХХ століття в Україні відбулися кардинальні суспільно– історичні зміни: політична переорієнтація країни, економічні перетворення і культурні процеси в суспільстві з їх неминучим впливом на систему освіти підростаючого покоління. Педагогічна наука, реагуючи на перетворення в соціальному житті, висунула нову парадигму освіти – особисто–орієнтований підхід до виховання й навчання дітей.

Серед цінностей, що виступають основними в цій гуманістичній моделі освіти, найбільш важливими є повага до виховання або учня як партнера в освітньому процесі, ставлення до дитини не як до об'єкта, а як до суб'єкта навчально–виховної роботи педагога, обов'язковий облік можливостей, здібностей нахилів та інтересів особистості вихованців, утвердження демократичного стилю взаємостосунків дорослих та дітей, „культуроорієнтований” характер освіти.

Тенденції оновлення в педагогічній науці відбилися на музичній освіті дітей.

Психологічну основу вивчення музичного мислення в рамках педагогічного процесу складають роботи В.Петрушина, Г.Тарасова, Г.Ципіна. Крім того, величезну цінність мають дослідження на межі музичної психології і музикознавства В.Медушевського, Є.Назайкінського та ін..

Власне у музичній педагогіці накопичено значну кількість матеріалів, так чи інакше пов'язаних з проблемою музичного мислення (праці Л.Диса, Л.Горюнової). Особливе місце займає педагогічний внесок Д.Кабалевського, який втілював концепцію

розвитку музичного мислення у конкретній навчальній програмі. Крім того, окремі питання музичного мислення учнів і музичних здібностей, пов'язаних з ним, розглядалися у дослідженнях М.Арановського, Л.Арчажникової, О.Костюка, І.Котляревського М.Черноіваненко та ін.. Але всі ці автори не висували завдання аналізу музичного мислення як фундаментальної психічної функції, що опосередковує увесь комплекс музичності особистості.

У сучасній музичній психології та музикознавстві музичне мислення розглядається як реальна психічна діяльність, через яку особистість залучається до музичного мистецтва, його духовних цінностей. При цьому можна відокремити ряд самостійних проблем:

- музичне мислення як процес осягнення особистістю музичного твору;
- музичне мислення як спосіб мислення людини під час спілкування з музикою як видом мистецтва;
- музичне мислення як один із способів спілкування людини з Всесвітом через музику.

Результатом музичного мислення є нове знання про почуття, ідеї тощо. Але знання про почуття та ідеї виникає лише тоді, коли це почуття було відчутим, прожитим, ідея вираженою. Тобто в результаті музичного мислення людина отримує знання про саму себе, про свою душу. Це свідчить, про особливу психологічність музичного мислення. В.Медушевський вказує на особливий механізм: ідентифікацію особистості з „ліричним героєм” музичного твору, внутрішній світ особистості тісно пов'язаний з духовним досвідом людства, до якого людина „залучається” під час звучання музики.

Б.Асаф'єв називав музику мистецтвом інтонованого смислу. Це означає, що розуміння музичного твору є вдумливим пошуком значення, смислу звукових інтонацій. Якщо до цієї думки додати висловлювання Л.Виготського, що смисл творів мистецтва людина конструює самостійно із асоціацій, згадувань та ін., то можна підтвердити позицію щодо мислительної діяльності слухача як творчої діяльності.

Що ж можна вважати критерієм продуктивності процесу музичного мислення, якщо проста мелодія дитячої імпровізації може бути беззмисловим перебором випадкових звуків, а може бути і справжнім мистецтвом? А основним критерієм продуктивності музичного мислення є пізнання художнього смислу, змісту, який висловлюється в акустичних матеріальних формах. Особистість в практичній діяльності через музичний твір спілкується із духовним досвідом людства. Занурення до діалектичних взаємозв'язків форми і

змісту музичного твору створює новий художній смисл, що має особистісне значення для даної людини.

Вивчення рівнів розвитку музичного мислення молодших школярів ми проводили на основі слухання музики. Основні методи – бесіди з першокласниками, спостереження за дітьми. До участі у констатуючому експерименті, тобто до слухання музики з метою вивчення рівнів розвитку музичного мислення, були залучені учні 1–А (експериментальний) та 1–Б (контрольний) загальноосвітньої школи № 4 м. Слов'янська.

Високий рівень – дитина активно реагує на музику (під час слухання музики виникають спонтанні та несвідомі тілесні реакції, пов'язані з певними елементами музичної мови); у процесі музичного мислення актуалізується минулий музичний та життєвий досвід з позитивною „емоційно–психологічною складовою”; відповідає на всі запитання, її відповіді конкретні, повні та свідчать про розуміння змісту та характеру музики, дитина орієнтується у засобах музичної виразності, може охарактеризувати мелодію, ритмічний малюнок тощо (70–100% якісних відповідей на запитання);

Середній рівень – дитина не завжди активно емоційно реагує на музику (тілесні реакції не усвідомлені і випадкові); музичний та життєвий досвід актуалізується слабо; дитина підтримує бесіду лише за допомогою додаткових питань, не дає конкретних відповідей, не точно визначає характер музики, майже не орієнтується у засобах музичної виразності (40–70% якісних відповідей);

Низький рівень – дитина байдужа до музики, що звучить на уроці (тілесні реакції майже відсутні); відсутні якісні відповіді, дитина не може визначити, про що розповідає музика, не знає засобів музичної виразності, не розуміє змісту та музичної мови тощо.

Висловлювання дітей цієї групи були у формі певних понять, з яких можна було визначити суттєве розуміння змісту музичного твору, процесів музичного розвитку та формоутворення. Учні могли охарактеризувати засоби музичної виразності, емоційно реагували на музику, виділяли конкретне та робили узагальнення. Слухання музики актуалізувало їхній минулий життєвий досвід. Наприклад, думки дітей після слухання п'єси Р.Шумана „Перша втрата”:

– Нібито загубився собака і людина шукає її. Коли у мене загубилося цуценя, я теж плакала...

– Я сумую, коли мама надовго від'їжджає...

Ці дитячі висловлення свідчать, що емоційне сприймання музики пробудило спогади про якісь важливі для дітей події, крім того дані репліки вимовлялися схвильовано, з активною жестикуляцією.

Експериментальне дослідження довело, що рівні розвитку музичного мислення у контрольному та експериментальному класах приблизно однакові, про що свідчить таблиця 1.

Таблиця 1.

Рівні розвитку музичного мислення учнів перших класів на констатуючому етапі дослідження

Клас	Загальна кількість	Високий рівень розвитку музичного мислення		Середній рівень розвитку музичного мислення		Низький рівень розвитку музичного мислення	
		Абсол. число	Відсотки	Абсол. число	Відсотки	Абсол. число	Відсотки
1-А (експерим.)	20	1	5%	4	20%	15	75%
1-Б (контрольн.)	20	1	5%	5	25%	14	70%

Підсумовуючи результати констатуючого етапу експерименту можна зробити певні висновки:

- Позитивне відношення учнів до музичного мистецтва ще не усвідомлене та знаходиться на рівні емоційних реакцій („Подобається – не подобається”).

- Діти активніше відгукуються на твори веселого жвавого характеру. Сумні, „мінорні” інтонації цікавлять їх значно менше.

- Рівень актуалізації минулого досвіду виявився більш розвиненим у порівнянні з іншими показниками розвитку музичного мислення.

- У процесі музичного сприймання учні орієнтуються найчастіше на один з засобів музичної виразності. Коло відтінків настроїв, яке сприймають учні досить невелике. Ярка образна назва п'єси допомагає школярам глибше розуміти музику.

- Основні музичні інтонації сприймаються слабо, відчуття музичної форми майже відсутнє.

- У дітей молодшого шкільного віку наявні усі передумови, необхідні для ефективного розвитку музичного мислення.

Тематика музичних занять в експериментальному 1-А класі була складена на основі програми з музики для 1-4 класів загальноосвітніх шкіл (укладачі – О.Ростовський, Р.Марченко, Л.Хлебнікова, З.Бервецький), рекомендованої міністерством освіти і науки України. Послідовність тем у програмі визначається завданнями розвитку у дітей загальної музичної культури, здатності до співпереживання

образної суті музичного мистецтва в найпростіших втіленнях, необхідністю засвоєння музичної мови.

Згідно з цією програмою у ході педагогічного експерименту для розвитку музичного мислення школярів на музичних заняттях ми спиралися на таку тематику:

– „Які почуття передає музика?“, щоб розкрити емоційний зміст музики, пояснити характер творів різноманітних жанрів.

– „Про що розповідає музика“, щоб допомогти дітям сприймати і усвідомлювати зміст музики, розпізнавати ознаки програмності у творах, актуалізувати емоційно–психологічний та музичний минулий досвід.

– „Як розповідає музик“, щоб ввести учнів у світ музичної мови, ознайомити з виразно–зображальними засобами на доступних, яскравих та захоплюючих зразках. Для слухання з дітьми використовувалися твори П.Чайковського „Танець феї Драже“, „Баба Яга“, В.Косенка „Не хочуть купити ведмедика“, „Купили ведмедика“, С.Прокоф'єва „Ходить місяць над лугами“, Е.Гріга „Пташка“, Р.Шумана „Веселий селянин“.

Враховуючи сформульовані у сучасній естетиці та педагогічній науці принципи і типи взаємодії мистецтв, ми намагалися використовувати їх на уроках музики під час слухання творів музичного мистецтва.

У своєму дослідженні ми намагалися розвивати музичне мислення молодших школярів засобами інтеграції мистецтв на уроках музики. Було виконано основні завдання, висунуті на початку дослідження:

1. На основі праць з естетики та мистецтвознавства Л.Масол, Г.Шевченко розглянуто теоретичні та практичні аспекти художньої інтеграції на уроках музики. У розумінні категорії музичного мислення ми виходили з досліджень Л.Диса, В.Медушевського, Н.Суслової, які визначають його як процес моделювання системи відношень суб'єкта до реальної дійсності, що реалізується в інтонованих звуках.

2. Розроблено методичні підходи до діагностування музичного мислення дітей на основі слухання музики на уроках.

3. Визначено педагогічні умови використання інтеграції мистецтв як засобу розвитку музичного мислення молодших школярів.

У результаті впровадження експериментальної методики у практику музично–виховної роботи в початкових класах, на основі аналізу показників контрольного зрізу була підтверджена вірогідність

висунутої гіпотези і встановлено, що рівень розвитку музичного мислення дітей молодшого шкільного віку значно зростає, якщо на уроках музики вчитель використовує принципи інтеграції мистецтва та дотримується таких умов:

1. Використання поезії, літератури, образотворчого мистецтва, а також фрагментів мульт– та кінофільмів.

2. Актуалізація життєвого та художнього досвіду дітей (раніше прослухана музика, переглянуті кінофільми, відомі вірші, картини тощо). Підготовча інформація до сприйняття музичного твору має спиратися на набутий учнями життєвий і художній досвід, рівень знань і вмій, що сприяє розвитку музичного мислення.

Проблема розвитку музичного мислення – одна з найскладніших у музичній педагогіці, вона ще остаточно не розв'язана та потребує подальшого дослідження.

Література

1. Арчажникова Л.Г. Проблема взаимосвязи музыкально–слуховых представлений и музыкально–двигательных навыков: Автореф. канд.дис.– М., 1971.–22с.
2. Кабалецкий Д.Б. Воспитание ума и сердца. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. –206с.
3. Масол Л.М., Очаківська Ю.О., Беземчук Л.В., Наземнова Т.О. Вивчення музики в 1–4 класах: Навчально–методичний посібник для вчителів. – Харків: Скорпіон, 2003. – 144с.
4. Тарасов Г.С. Музыкальная психология // Спутник учителя музыки. Учебное издание / Сост. Т.В.Челишева. – М., 1993. – С.26–62.

Ком Т.

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ МОРАЛЬНО–ЕТИЧНИХ СУДЖЕНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

У статті подано інформацію щодо розробки критеріїв та показників оцінювання рівня сформованості морально–етичних суджень молодших школярів на уроках української мови (а саме читання), що являє собою методичні рекомендації, які допоможуть спланувати подальшу навчальну та виховну роботу вчителя початкової школи.

Актуальність проблеми. На думку М.Боришевського, глибоке усвідомлення сутності моральних норм у поєднанні з переживанням їх істинності спричиняє виникнення у людини суб'єктивної готовності неухильно керуватися цими нормами у своїй поведінці [1]. Аспекти морального розвитку особистості вивчали психологи І.Бех, О.Бодальов, М.Боришевський, Б.Братусь, Д.Колесов, І.Кон; моральний розвиток особистості в онтогенезі досліджували В.Аверін, Б.Братусь,

М.Боришевський, І.Булах, І.Дубровіна; фундаментальні характеристики розвитку моральної свідомості й самосвідомості знайшли відображення в працях І.Беха, Л.Божович, А.Титаренко, С.Тищенко.

Ступінь розробленості проблеми. Важливе місце в системі роботи щодо формування у молодших школярів морально–етичних суджень належить вивченню творів художньої літератури на уроках української мови, а саме читання, які збагачують внутрішній світ особистості, формують її моральні якості й почуття (Н.Волошина, Д.Наливайко, Ю.Микитенко, О.Мазуркевич, В.Неділько, Є.Пасічник, М.Пентилюк, П.Федченко, П.Хропко, В.Щубравський, М.Яценко) та художньо–мовленнєвій діяльності, яка вивчалася науковцями в лінгводидактичному (А.Богуш, Н.Гавриш, Н.Луцан, С.Чемортан та ін.), педагогічному (Ю.Бурцева, І.Зимня, Н.Карпинська, Л.Славіна та ін.), психологічному (Л.Виготський, П.Гальперін, В.Давидов, Д.Ельконін, О.Запорожець, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн, Л.Щерба та ін.), філософському (М.Каган) аспектах.

Мета статті: визначення рівнів сформованості морально–етичних суджень учнів початкової школи.

Основний зміст статті: Проведений теоретичний аналіз психолого–педагогічних джерел та існуючої практики навчання підтвердив актуальність проблеми формування морально–етичних суджень у дітей молодшого шкільного віку, а також недостатню теоретичну та методичну розробленість, систему оцінювання рівня сформованості морально–етичних суджень молодших школярів. Детальніше зупинимось саме на оцінюванні.

На основі критеріїв оцінно–етичних суджень, запропонованих О.Монке, було визначено критерії та показники оцінювання рівня сформованості морально–етичних суджень молодших школярів [2]. Обґрунтуємо вибір критеріїв та їх показників.

Художньо–мовленнєвий критерій з показниками: характеристика словника морально–етичної спрямованості в дітей; знання дітьми прислів'їв і приказок морально–етичної спрямованості; уміння застосовувати емоційно–оцінний вид аналізу твору; уміння зіставляти вчинки персонажів, визначення мотивів їхньої поведінки; вміння висловлювати власне ставлення до подій і героїв, давати найпростішу морально–етичну оцінку прочитаного, спираючись на власний досвід.

Вибір художньо–мовленнєвого критерію тісно пов'язаний із завданнями формування художньо–мовленнєвої компетенції: ознайомити з фольклорними творами, творами письменників–класиків, сучасних письменників, зарубіжних авторів; навчити дітей слухати і розуміти зміст художніх творів; прищеплювати вміння відтворювати

зміст знайомих творів в активній художньо–мовленнєвій діяльності; розвивати поетичний слух, бажання вивчати вірші напам'ять; виховувати виразність художнього читання у процесі відтворення змісту художніх творів; виховувати оцінні судження, адекватні естетичні та моральні оцінки поведінки героїв; формувати самостійність у художньо–мовленнєвій і театральнo–ігровій діяльності; вчити визначати жанр художнього твору, знати його автора; виховувати вибіркoве ставлення до книги, охайність у роботі з книгою, бережливе ставлення до книги, бажання лагодити книжки; залучати до чергування в «куточку книги», до роботи в «дитячій бібліотеці».

Найважливішими джерелами розвитку дитячого мовлення є художня література й твори усної народної творчості. Твори художньої літератури мають величезний виховний вплив, є могутнім чинником виховання й освіти дітей. Мова літературного твору є найкращою, найвищою формою літературного мовлення, зразком для наслідування дітей. Прилучення дітей до краси художнього слова сприяє збагаченню їхнього лексичного запасу.

Художній аналіз літературних творів підводить дітей до заглиблення у зміст слова. На основі аналізу літературного твору в єдності його змісту й художньої форми, а також в активному засвоєнні засобів художньої виразності, діти навчаються передавати в образному слові певний зміст, самостійно складати невеличкі твори, описуючи героя, його поведінку.

Оцінно–ціннісний критерій з показниками: кількісна та якісна оцінка моральних якостей; адекватність оцінно–етичних суджень; уміння співвідносити поведінку героїв з власною, а також з поведінкою однолітків.

Вибір оцінно–ціннісного критерію зумовлений тим, що розуміння, усвідомлення тексту викликає в дитини емоційні переживання, співчуття, що є основою для формування адекватних оцінних суджень, моральних та етичних оцінок. Моральне виховання постає як можливість і право обирати цінності, як підготовка до життєвого самовизначення. У теоретичному пізнанні феномен «цінність» відповідає поняттю «значущість» і вказує на особистісний, соціально–культурний сенс сприйняття дійсності. Отже, предметний та духовний світ може оцінюватися за критеріями добра та зла, краси та потворного, справедливості й несправедливості. Зауважимо, що цінності сприймаються школярем перш за все на емоційно–мотиваційному рівні.

Морально–етичний критерій з показниками: формування моральних понять, суджень, почуттів і звичок поведінки; сприяння

розвитку моральної свідомості, моральних почуттів і поведінки у їх єдності і взаємозв'язку; формування переконань, спрямованих на засвоєння учнями етичних понять, моральних принципів, вироблення етичних ідеалів.

Вибір морально–етичного критерію пов'язаний з підвищенням ролі морального виховання особистості у низці сучасних завдань виховання. Проблема морального виховання підростаючого покоління набула сьогодні особливої значущості у зв'язку зі стабілізацією суспільно–політичної ситуації в країні, зростанням ролі моралі в регуляції суспільних відносин, становлення менталітету, а також відродженням та зростанням в житті суспільства духовно–моральних норм спілкування в душі толерантності.

Для оцінки рівня сформованості морально–етичних суджень молодших школярів за визначеними критеріями було розроблено та впроваджено низку методик.

Художньо–мовленнєвий критерій

Показник: характеристика словника морально–етичної спрямованості

Завдання: Хто назве більше слів, близьких за значенням

Мета: виявити кількісний та якісний склад словника учнів морально–етичної спрямованості.

Матеріал: оповідання–казка В.Росіна «Олень і його товариш».

Процедура виконання: Після читання оповідання–казки В.Росіна «Олень і його товариш», експериментатор пропонує дітям назвати якомога більше таких слів до слова «друг», щоб відповідали на запитання «Який?» (великий, вічний, давній, досвідчений, єдиний, новий, останній, очевидний, постійний, справжній, старий, сучасний, близький, вірний, дорогий, душевний, кращий, надійний, незамінний, шкільний, щирий).

Показник: знання дітьми прислів'їв і приказок морально–етичної спрямованості

Завдання: Назви прислів'я і приказки

Мета: виявити знання дітьми прислів'їв і приказок морально–етичної спрямованості.

Матеріал: оповідання О.Буцєня «На вулиці».

Процедура виконання: Після читання оповідання О.Буцєня «На вулиці» дітям пропонують пригадати знайомі приказки і прислів'я щодо його змісту.

Показник: уміння застосовувати емоційно–оцінний вид аналізу твору

Завдання: Чи правильно вчинив герой?

Мета: виявити вміння дітей аналізувати твір, визначати почуття персонажів.

Матеріал: оповідання І.Прокопенко «Як берізка листя роздарувала».

Процедура виконання: Експериментатор читав дітям оповідання Ірини Прокопенко «Як берізка листя роздарувала» та визначити, чи правильно вчинила берізка, залишившись без листячка? Що вона при цьому відчувала? Як почували себе ті, хто одержав листячко? Передайте це не тільки словами, а й рухами, жестами, звуками.

Показник: уміння зіставляти вчинки персонажів, визначати мотиви їхньої поведінки

Завдання: Хто правий?

Мета: виявити здатність молодших школярів порівнювати вчинки персонажів, визначати мотиви поведінки кожного з них.

Матеріал: українська народна казка «Совині діти».

Процедура виконання: Після читання української народної казки «Совині діти», дітям пропонують визначити, хто з героїв правий, аргументуючи свої відповіді, навести аналогічний приклад з власного життя.

Показник: уміння висловлювати власне ставлення до подій і героїв, давати найпростішу морально–етичну оцінку прочитаного, спираючись на власний досвід

Завдання: «Ким бути і ким не бути»

Мета: виявити вміння дітей давати найпростішу морально–етичну оцінку прочитаного, спираючись на власний досвід.

Матеріал: твір Я.Пінясова «Ким бути і ким не бути».

Процедура виконання: Експериментатор читав дітям твір Якова Пінясова «Ким бути і ким не бути». Після цього пропонував оцінити чи гарно вчинив Миколка? Як ти гадаєш, чому він так вчинив? Чи міг він вчинити якимось інакше? Що йому можна порадити?

Оцінно–ціннісний критерій

Показник: кількісна та якісна оцінка моральних якостей осіб

Завдання: Поведінка персонажа в різних ситуаціях

Мета: виявити вміння дітей оцінювати моральні якості літературних персонажів.

Матеріал: угорська народна казка «Двоє жадібних ведмежат», українські народні казки «Лисичка–сестричка та Вовк–панібрат», «Лисичка та глечик», «Лисиця та Журавель».

Процедура виконання: Експериментатор пропонував дітям пригадати казки, в яких героїнею була лисичка. Після цього він звертається до дітей: «Як ти гадаєш, чи завжди однаково поводи́ла

себе Лисичка в цих казках? Як вчинила героїня угорської народної казки «Двоє жадібних ведмежат»? А якою була Лисичка в українській народній казці «Лисичка–сестричка та Вовк–панібрат»? Як би ви оцінили вчинок Лисички з українських народних казок «Лисичка та глечик», «Лисиця та Журавель».

Показник: адекватність оцінно–етичних суджень

Завдання: Якості персонажів

Мета: виявити здатність дітей висловлювати оцінно–етичні судження.

Матеріал: картки із записом слів: „вдячність”, „щирість”, „лінощі”, „жадібність”, „непорозуміння”.

Процедура виконання: Експериментатор пропонував дітям пояснити: «Як ти розумієш, що таке «вдячність», «щирість», «лінощі», «жадібність», «непорозуміння»? Пригадай та назви твори, персонажам яких були властиві такі якості.

Показник: уміння співвідносити поведінку героїв з власною, а також з поведінкою однолітків

Завдання: А я так роблю?

Мета: виявити вміння дітей співвідносити поведінку героїв з власною, а також з поведінкою однолітків.

Матеріал: оповідання В.Сухомлинського «Для чого кажуть спасибі?»

Процедура виконання: Експериментатор читав дітям оповідання В.Сухомлинського «Для чого кажуть спасибі?» Пропонував дати відповіді на запитання: «Як ви гадаєте, чи правильно робив дідусь, дякуючи струмочку? Що здивувало хлопчика? А чи часто ви дякуєте? Чи часто чули ви такі слова від однолітків, однокласників, батьків, знайомих дорослих?

Морально–етичний критерій

Показник: формування моральних понять, суджень, почуттів і звичок поведінки

Завдання: Поясни поняття

Мета: виявити розуміння дітьми моральних понять, суджень, почуттів і звичок поведінки

Матеріал: казка Ю.Ярмиша «Робочі черевики».

Процедура виконання: Експериментатор читав дітям казку Юрія Ярмиша «Робочі черевики». Після цього він звертався до дітей із запитанням: «Як Ви охарактеризуєте поведінку робочих Черевик і Туфель? Якими рисами характеру наділив автор цих персонажів? Чи є такі риси у людей? Як Ви розумієте такі поняття «пихатість», «скромність»? Чи можна це назвати звичкою поведінки? Пихатість і

скромність – це постійні риси характеру людини чи вони залежать від певної ситуації? Намалюйте ці поняття.

Показник: сприяння розвитку моральної свідомості, моральних почуттів і поведінки у їх єдності і взаємозв'язку

Завдання: Як знайти друга

Мета: виявити рівень розвитку моральної свідомості, моральних почуттів і поведінки.

Матеріал: літературна казка М.Слабошпицького «Папуга з осінньої гілки».

Процедура виконання: Експериментатор читав дітям літературну казку Михайла Слабошпицького «Папуга з осінньої гілки». Після чого запропонував їм дати відповідь на низку запитань: «Чи правильно вчинив хлопчик, що врятував папугу? Чи можна сказати, що хлопчик знайшов собі нового друга? Як ви розумієте поняття: «дружба», «дружня допомога», «справжній друг»?

Показник: формування переконань, спрямованих на засвоєння учнями етичних понять, моральних принципів, вироблення етичних ідеалів

Завдання: Дослідники і письменники

Мета: виявити рівень засвоєння дітьми етичних понять, моральних принципів, вироблення етичних ідеалів.

Матеріал: дошка, крейда, твори Ю.Ярмиша «Робочі черевики», І.Прокопенко «Як берізка листя роздарувала», А.Дімарова «Для чого людині серце?», А.Кисля «Про що розповів вітер», М.Слабошпицького «Папуга з осінньої гілки», В.Сухомлинського «Втрачений день», О.Буцень «На вулиці».

Процедура виконання: Дітям демонстрували записані на дошці прислів'я про працю: «Маленька праця краще за велике безділля», «Не одежа красить людину, а добрі діла», «Мала бджола і та працює», «Землю сонце прикрашає, а людину праця», «Де робить гурточок, там повний куточок». Експериментатор просить дітей розкрити зміст цих прислів'їв. Далі він називає раніше вивчені твори (Ю.Ярмиш «Робочі черевики», І.Прокопенко «Як берізка листя роздарувала», А.Дімаров «Для чого людині серце?», А.Кислій «Про що розповів вітер», М.Слабошпицький «Папуга з осінньої гілки», В.Сухомлинський «Втрачений день», О.Буцень «На вулиці») і просить замінити авторську назву твору одним із запропонованих прислів'їв; обґрунтувати свою думку; придумати власне оповідання з життя родини, однолітків за обраним прислів'ям.

Висновок. Отже, рівні сформованості морально–етичних суджень учнів початкової школи на уроках читання можна визначити

за допомогою критеріїв та показників. Визначивши рівень сформованості морально–етичних суджень молодших школярів, учитель матиме змогу спланувати подальшу роботу щодо навчання та виховання такого молодого покоління України, яке зможе не лише давати оцінку поведінці оточуючих, а також і власної.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці методики визначення рівнів сформованості морально–етичних суджень учнів початкових класів на уроках читання.

Література

1. Боришевський М.Й. Моральні переконання та їх формування у дітей. – К.: Рад. школа. 1979. – 48 с.
2. Монке О.С. Формування оцінно–етичних суджень у художньо–мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02/ Південноукраїнський держ. педагогічний ун–т ім. К.Д.Ушинського. – О., 2002. – 232 с.

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

Кузнецова Т., Сапогова Г.

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ САМОСТІЙНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ НА УРОКАХ І ПІД ЧАС САМОПІДГОТОВКИ

У статті розглядається проблема взаємозв'язку в роботі учителя і вихователя з формування у розумово відсталих учнів навичок самостійного виконання навчальних завдань.

Ключові слова: розумово відсталі учні, самостійність, узагальнені прийоми навчальної діяльності, навички самостійної навчальної роботи.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Соціально–економічні зміни, які відбуваються останнім часом в Україні, свідчать про необхідність підвищення рівня самостійності учнів у придбанні знань, умінні орієнтуватися в обширному потоці сучасної інформації.

Ця проблема особливо значима для дітей з порушеннями у психофізичному розвитку, в тому числі для дітей–олігофренів, які навчаються у допоміжній школі. Багато учнів, особливо молодших класів, не здатні самостійно організувати свою навчально–пізнавальну діяльність при виконанні навчальних завдань, зокрема при підготовці уроків.

Підготовка розумово відсталих учнів до самостійної праці – найважливіша функція навчально–виховного процесу допоміжної школи і кінцева мета її діяльності. Ефективність трудової діяльності випускника допоміжної школи залежить не лише від наявності елементарних практичних знань і умінь, але і від певних якостей особистості, серед яких головне місце займає самостійність.

Проблемі розвитку самостійності в учнів із зниженим інтелектом у процесі навчання присвячені дослідження Г.М.Мерсіянової, І.Г.Єременко, Н.Кравець, М.Круть та інших. В них вказано на недостатність розвитку самостійності і труднощі формування у розумово відсталих дітей умінь самостійної роботи. У меншій мірі в психолого–педагогічній літературі розроблено питання про значення

взаємозв'язку в роботі вчителя і вихователя щодо формування в учнів спеціальної школи самостійності в навчальній діяльності.

Метою дослідження є виявлення умов успішного формування навичок самостійної навчальної роботи у розумово відсталих учнів на уроках і під час виконання домашніх завдань.

Розв'язання проблеми. Для оцінювання рівня самостійності розумово відсталих учнів при виконанні навчальних завдань ми розробили серію спеціальних завдань та спеціальну шкалу оцінювання. При її складанні враховувались міра допомоги, яка надавалась учню при виконанні кожного навчального завдання, кількість помилок, вміння учня самостійно знаходити помилки і виправляти їх, ставлення до навчальної праці.

Проведене дослідження дозволило констатувати, що у розумово відсталих учнів рівень самостійності як на заняттях так і під час самопідготовки дуже низький. На нашу думку, це пов'язано з тим, що більшість видів робіт, які застосовують учителя у час, відведений на самостійну роботу дітей, в основному потребують від учнів усного чи письмового відтворення вивченого матеріалу. Тому при виконанні експериментальних завдань, які вимагали від дітей не стільки вміння відтворювати вивчений матеріал, а й вміння самостійно обирати краще рішення, учні відчували великі труднощі.

Результати констатуючого дослідження дозволяють зробити висновок, що формування самостійності у розумово відсталих учнів буде відбуватися успішно за наявності таких умов:

1. Поступове цілеспрямоване формування в учнів узагальнених прийомів навчальної діяльності.

2. Збільшення від класу до класу завдань для самостійної роботи учнів, врахування при цьому типу уроку і складності матеріалу.

3. Використання під час уроку різноманітних видів самостійної роботи. Особливу увагу слід приділити навчанню учнів виконувати самостійно ті завдання, які потребують не стільки відтворення вивченого матеріалу, скільки вміння самостійно планувати виконання навчального завдання, вміння самостійно розмірковувати над можливими варіантами, вміння самостійно обирати краще рішення.

4. Диференціація всіма вчителями завдань для самостійного виконання учнями на уроках, а також домашніх завдань для забезпечення доступності завдань для всіх учнів.

5. Правильна організація діяльності учнів під час виконання домашніх завдань.

6. Посилення взаємозв'язку між вчителями та вихователями у кожному класі: покращення форми запису у журналах взаємозв'язку,

запровадження спільного планування навчально–виховної роботи, проведення регулярних бесід між педагогами.

З метою підвищення рівня самостійності учнів під час уроків і занять з самопідготовки ми запропонували спеціальну програму формування самостійності у молодших розумово відсталих учнів за умови посилення взаємозв'язку між педагогами.

Програма містить 3 напрямки роботи.

Метою першого напрямку є удосконалення форми записів у журналі взаємозв'язку для покращення зв'язку між педагогами, що викладають у кожному класі.

Ми пропонуємо поділити записи у журналі взаємозв'язку на 2 частини: у першій частині записи повинен зробити вчитель, після того як задасть учням домашнє завдання, у другій – вихователь після заняття з самопідготовки.

Графи, що заповнюються вчителем:

1.Дата. Учитель записує число, на яке учням необхідно підготувати домашнє завдання;

2.Назва навчального предмету. Вчитель записує назву предмету, з якого задається домашнє завдання;

3.Тема уроку. Учитель записує тему уроку, з якого задається домашнє завдання.

4.Домашнє завдання. Домашнє завдання повинно бути доступним для самостійного виконання всіма учнями без винятку. Цю вимогу можливо виконати лише при здійсненні індивідуального й диференційованого підходу до учнів при визначенні їм домашнього завдання. Тому ця графа поділяється на 2 параграфи:

– диференційоване домашнє завдання;

Учитель записує диференційоване домашнє завдання для сильних учнів, учнів з середнім розвитком, учнів, які навчаються погано (указує прізвища учнів).

б) індивідуальне домашнє завдання;

Учитель записує індивідуальне завдання для тих учнів, які його потребують і вказує прізвища учнів.

5.Рекомендації вчителя. У цій графі вчитель може записати свої рекомендації щодо проведення індивідуальної роботи з певними учнями під час самопідготовки, вказати, на закріплення якого вміння вихователю слід звернути особливу увагу, які методи перевірки домашнього завдання вихователю краще використати та інше;

Графа, що заповнюється вихователем:

1.Зауваження вихователя. У цій графі вихователь може зробити запис про труднощі, з якими учні зіткнулися під час виконання

домашнього завдання; указати прізвища учнів, які потребують повторного пояснення матеріалу або його частини, та інше.

Метою другого напрямку є формування в учнів вміння працювати за письмовою інструкцією під час виконання домашніх завдань.

Розумово відсталі учні в самостійній діяльності легко “зісковзують” з завдання, відволікаються, втрачають мету діяльності. Для того, щоб запобігти цьому при самостійному виконанні домашніх завдань, ми пропонуємо запровадити використання дітьми письмових інструкцій у вигляді пам’яток під час занять з самопідготовки.

Ми вважаємо, що навчання учнів працювати за інструкцією можна починати з другого півріччя 1 класу. У 1 класі учням слід пропонувати інструкцію у графічному вигляді, у 2–3 класах ці графічні інструкції можна поєднувати з короткими підписами. І лише у 4 класі, коли техніка читання в учнів буде більш–менш сформованою, можна запропонувати інструкцію учням цілком у письмовому вигляді.

Розробляючи зміст інструкції, ми прагнули того, щоб формування в учнів навичок самостійної навчальної роботи відбувалося послідовно. Для цього, на нашу думку, найкраще використовувати інструкцію, яка є алгоритмом дії при виконанні самостійного завдання. Навчання учнів користуватися письмовими інструкціями відбувається в такій послідовності.

1. Усвідомлення дітьми призначення інструкції.

Для того, щоб підвести учнів до розуміння призначення інструкції вихователь використовує спеціальні прийоми:

а) запитання, які вимагають від учнів самостійного міркування щодо послідовності дій при виконанні домашнього завдання;

б) запис вихвателем на дошці назв всіх основних етапів виконання домашнього завдання, не додержуючись необхідної послідовності;

в) надання учням пропозиції вибрати з наданих етапів той, який, на їх думку, треба виконувати першим, другим... і пояснити чому;

г) підкреслення, що у саме такій послідовності слід виконувати домашнє завдання.

2. Надання дітям пояснення щодо користування письмовою інструкцією.

Вихователь повідомляє дітям, що кожен з них отримує 2 пам’ятки: пам’ятку самостійного підготування усних завдань і пам’ятку самостійного підготування письмових завдань, якими треба користуватися протягом виконання домашнього завдання. Пам’ятку

слід читати і виконувати зазначенні у ній дії поступово: спочатку читається і виконується перший пункт, потім другий і так далі. Пам'ятки вкладаються у щоденник.

3. Користування учнів пам'ятками під час виконання домашніх завдань під контролем вихователя.

Метою третього напрямку є формування у школярів умінь бачити і вчасно виправляти допущені помилки. Робота над формуванням цих умінь відбувається у наступній послідовності.

1. Навчання учнів контролювати виконання навчальних завдань за до- допомогою форм підкріплення правильності виконання завдання.

Зміст вправ полягає в тому, що на кожному з цих уроків, на етапі закріплення матеріалу, учні отримують невеличке самостійне завдання і картку-підказку. Учень, виконавши завдання, звіряє свій результат з наданими у картці-підказці або знаходить у карточці перевірочне слово і записує його поряд у дужках, контролюючи тим правильність виконання завдання.

Якщо учень зробив помилку, то він не знаходить свого результату серед поданих. Це підштовхує його перевірити правильність свого рішення, знайти і виправити помилку.

2. Навчання учнів знаходити і виправляти помилки у роботі, використовуючи схему.

Зміст вправ полягає в тому, що під час уроку, на етапі закріплення матеріалу, вчитель пише на дошці декілька розв'язаних арифметичних завдань або слів з орфограмою, а потім оголошує, що у деяких з них приховалися помилки. Учням дається завдання вийти до дошки, знайти і виправити помилку у кожному слові чи прикладі або довести, що помилки немає, при цьому вони користуються спеціально розробленою схемою.

Вчитель заздалегідь знайомить учнів з цією схемою, підкреслюючи, що вона допоможе учням перевіряти завдання. Якщо учень вважає, що знайшов помилку, то при своїй відповіді використовує ліву частину схеми, якщо вважає, що помилки немає, то праву.

Далі учителі отримують рекомендацію не виправляти помилки у самостійних роботах учнів, а лише підкреслювати їх червоною пастою.

Учень виходить з зошитом до дошки, переписує з нього приклад чи слово і, використовуючи ліву частину схеми, намагається знайти і виправити свою помилку. У разі необхідності вчитель надає йому допомогу.

Таким чином, роботу з формування у розумово відсталих учнів самостійності треба цілеспрямовано проводити не лише на уроках, а й під час занять з самопідготовки, трудової діяльності, режимних моментів. Про це повинен дбати кожен учитель, кожен вихователь спеціальної школи.

Література

1. Єременко І.Г. Мерсіянова Г.М. Навчання учнів допоміжної школи користуватися знаннями й уміннями. – К.: Рад. школа, 1971. – 135с.
2. Кравець Н. Самостійна навчальна діяльність в учнів молодших класів допоміжної школи // Дефектологія. – 1999. – № 1. – С. 34–37.
3. Круть М. Організація самостійної діяльності учнів допоміжної школи // Дефектологія. – 2002. – № 3. – С. 48–57.
4. Метієва Л.А. Формирование саморегуляции у младших школьников с интеллектуальным недоразвитием в процессе учебной деятельности // Дефектологія. – 2004. – № 4. – С. 55–61.

Татьянчикова І.

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ АРИФМЕТИЧНИХ ДІЙ ДОДАВАННЯ І ВІДНІМАННЯ В МЕЖАХ 20 В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена проблемі навчання дітей з порушенням інтелекту діям додавання і віднімання чисел другого десятку, виявлені основні труднощі, яких зазнають учні в процесі вивчення цієї теми, визначені шляхи підвищення ефективності уроків математики, на яких відбувається навчання учнів допоміжної школи обчислювальним прийомом в межах 20.

Ключові слова: система корекційно–виховної роботи, другий десяток, дії додавання і віднімання, прийоми усних обчислень, предметна сукупність.

Перед педагогічним колективом спеціальних установ для дітей з порушенням інтелекту стоїть відповідальне і складне завдання – підготувати своїх вихованців до суспільно–корисної праці і самостійного життя, що передбачає необхідну корекцію і компенсацію вад розвитку у дітей, максимальне наближення їх психічного розвитку до нормального стану.

Вирішальну роль в цьому безумовно грає ранній початок корекційно–виховної роботи, спрямованої на актуалізацію пізнавальної діяльності учнів допоміжної школи.

Уроки математики посідають значне місце в корекції розвитку дітей з особливими потребами і сприяють підготовці їх до самостійного життя і трудової діяльності, оскільки учбовий матеріал, який вивчається на уроках математики, має прямий вихід на

навколишню дійсність і використовується дітьми поза межами школи, в процесі спілкування, роботи, відвідування різних установ (магазини, пошта, майстерня і т.ін.).

Однак, учні з порушенням інтелекту зазнають серйозних труднощів в процесі навчання цієї дисципліни в силу своїх особливостей: недорозвиненням всіх нервово–психічних функцій і вищих форм пізнавальної діяльності.

Особливих труднощів вони зазнають при вивченні нумерації чисел першого і, передусім, другого десятків і в першу чергу – арифметичних дій з ними.

Це обумовлює необхідність пошуку ефективних засобів, методів і прийомів навчання, які б враховували психофізичні особливості розвитку учнів допоміжної школи, викликали пізнавальний інтерес, сприяли розвитку у них розумової активності при вивченні цієї теми.

Проблема навчання учнів з порушенням інтелекту арифметичним діям була предметом розгляду ряду авторів (К. Ардобацька, Н. Корнєєва, Н. Королько, М. Перова, В. Ек та ін.), які констатують значні труднощі при опануванні школярами цим розділом.

Конкретність мислення учнів, слабкість узагальнення явищ, які вони спостерігають, призводять до того, що у розумово відсталих школярів ледве формується узагальнене поняття числа і лічби.

Як відомо, в основі додавання і віднімання чисел в межах 20 (як і в межах 10) лежать операції з предметними сукупностями і окремі обчислювальні прийоми.

При навчанні арифметичним діям в II класі допоміжної школи учні повинні оволодіти обчислювальними навичками, вивчити результати додавання і віднімання в межах 20, а також засвоїти склад чисел другого десятку, розуміти їх назву в мові вчителя.

Між тим, вище зазначені автори відмічають, що більшість розумово відсталих другокласників мають дуже слабкі уявлення про дії додавання і віднімання, не володіють обчислювальними прийомами з числами другого десятку, а результати дій, як правило, знаходять шляхом операцій з предметами. Ось чому, відмічають вище зазначені автори, навчання учнів з порушенням інтелекту арифметичним діям додавання і віднімання треба починати з етапу оволодіння ними операціями над предметними сукупностями.

Основні недоліки математичної підготовки учнів II класу допоміжної школи, які утруднюють процес навчання дітей арифметичним діям, можна звести до наступного:

- більшість учнів не володіє навичками відвертої лічби в межах 20;

- більшість учнів використовує при виконанні обчислень пальці;
- тільки окремі учні знають таблиці додавання;
- багато дітей зазнає труднощів при розв'язанні задач на додавання і віднімання.

Ось чому оволодіння учнями допоміжної школи обчислювальними прийомами додавання і віднімання в межах 20 засновано перш за все на знанні додавання і віднімання в межах 10, знанні нумерації і складу чисел в межах 20. Л.С. Виготський з цього приводу писав: „Діти з дефектом можуть досягти того ж самого, що і нормальні, але іншими способами, іншим шляхом, іншими засобами...”. Ось чому вивчення дій додавання і віднімання в межах 20 на уроках математики в допоміжній школі вимагає великої кількості наочних посібників і застосування практичної діяльності з цими посібниками самих учнів. Матеріал, який вивчається, треба також подавати маленькими порціями, використовуючи принцип: від простого до складного.

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми також показав, що у розумово відсталих школярів спостерігається недостатній рівень сформованості учбової мотивації, зниження пізнавальних потреб і інтересів. Це, в свою чергу, оказує істотний вплив і на рівень оволодіння дітьми арифметичними діями, при вивченні яких вони зазнають серйозних труднощів.

Ми припустили, що труднощі, які виникають у розумово відсталих другокласників при засвоєнні ними додавання і віднімання в межах 20 (розв'язування прикладів, усна лічба, робота над арифметичною задачею), є не тільки слідком розумового розвитку дітей, але й результатом недостатньої розробленості змісту, методів і прийомів, які використовуються при вивченні цієї теми.

Перед вчителем стоїть відповідальне завдання активізації пізнавальної діяльності учнів допоміжної школи в процесі їх навчання арифметичним діям та пошук оптимальних шляхів удосконалення уроків математики, на яких діти вивчають тему: „Додавання і віднімання в межах 20”.

Для цього перш за все потрібно спиратися на реальний рівень сформованості знань розумово відсталих школярів по математиці в розв'язанні прикладів на додавання і віднімання чисел другого десятку, а також удосконалити методику роботи з навчання учнів допоміжної школи арифметичним діям додавання і віднімання в межах 20, визначити шляхи підвищення ефективності роботи над цим розділом.

Тому ми ставили своєю метою: розробити й експериментально перевірити методику, спрямовану на вдосконалення оволодіння учнями з порушенням інтелекту прийомами додавання і віднімання в межах 20.

У експерименті брали участь учні других класів Слов'янської допоміжної школи–інтернат №2 у кількості 24 чоловік. Учні знаходились приблизно на однаковому рівні розвитку і мали діагноз: олігофренія в ступені дебільності.

Спеціально організована робота проводилась з учнями експериментальної групи. Навчання в контрольній групі проводилося по прийнятій у школі традиційній методиці, без використання в навчальному процесі експериментальних нововведень і змін.

Експеримент проводився протягом двох місяців на уроках математики й у позаурочний час, включаючи і індивідуальні заняття. На завершальному етапі був передбачений контрольний зріз, у якому брали участь учні обох груп.

Ми ставили за мету довести ефективність проведення спеціально організованої роботи з використанням оптимальних шляхів формування навичок обчислення в межах другого десятку, їх вплив на розвиток інтелектуальних процесів учнів допоміжної школи.

Процес навчання носив комплексний характер. Під комплексною дією ми мали на увазі створення оптимальних умов для формування навичок обчислення, а також розвиток сприйняття, мислення, мови і інших пізнавальних процесів і інтелектуальних умінь (орієнтування в умовах завдань, способах виконання завдання).

При проведенні уроків математики, а також у позакласній роботі основний упор був зроблений на ігрову форму придбання знань на додавання і віднімання в межах 20, була використана велика кількість наочних посібників і дидактичних ігор. Крім того, при навчанні учнів допоміжної школи обчислювальним прийомам було задіяне широке коло різноманітних опорних схем, таблиць і діаграм, які наочно ілюстрували різні способи арифметичних дій (як з переходом через десятку, так і без переходу через десятку) додавання і віднімання в межах 20.

З метою з'ясування впливу експериментальної програми на оволодіння учнями з порушенням інтелекту прийомами додавання і віднімання в межах 20 був проведений другий контрольний зріз з учнями контрольної і експериментальної груп. Учнім пропонувалося розв'язати приклади на додавання і віднімання чисел в межах другого десятку (різні випадки). Після самостійного розв'язання запропонованих прикладів з кожним учнем проводилася робота по

виявленню того, чи зможе він прокоментувати обрані прийоми обчислень і послідовність їх розв'язання.

Отримані результати (випадок – без переходу через десяток) представлені в наступній таблиці.

Розв'язання прикладів на додавання і віднімання в межах 20 (без переходу через десяток) учнями з порушенням інтелекту

Клас	Кількість учнів, чол.	Правильне виконання завдань		Виконання завдань з помилками		Прокоментували розв'язання прикладів (від загальної кількості учнів)	
		кількість	%	кількість	%	кількість	%
2–А – контрольний	12	3	25,0	9	75,0	2	16,7
2–Б – експериментальний	12	9	75,0	3	25,0	8	66,6

Дані представленої таблиці показують, що ефективність виконання запропонованих завдань учнями експериментальної групи зросла в середньому в 3 рази. Слід зазначити, що 66,6% (8 чол.) учнів цієї групи змогли прокоментувати розв'язання прикладів та визначити прийоми проведених обчислень. При цьому значно зріс рівень правильних відповідей – 75% (9 чол.) проти 25% (3 чол.) в учнів контрольної групи; розв'язання прикладів з помилками складає 25,0% (3 чол.) в учнів експериментальної групи проти 75,0% (9 чол.) учнів контрольної групи. При цьому 66,6% (8 чол.) учнів контрольної групи не змогли прокоментувати розв'язання запропонованих прикладів і визначитися з обраними прийомами обчислень.

Таким чином, одержані результати переконливо демонструють значно вищий рівень розв'язування прикладів на додавання і віднімання учнями експериментальної групи, що, на наш погляд, є слідством спеціально організованої роботи.

Експериментальне дослідження підтвердило, що навчання учнів II класу допоміжної школи прийомам додавання і віднімання в межах 20 по спеціальній методиці роботи сприяє:

- підвищенню активізації пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів;
- підвищенню в учнів інтересу до теми, яку вони вивчають;
- якісному і швидшому виконанню дітьми запропонованих завдань;
- зацікавленості учнів в результатах своєї роботи;

- розвитку творчого мислення школярів в процесі розв'язання арифметичних задач на додавання і віднімання в межах 20;
- зменшенню кількості помилок при виконанні завдань;
- більш усвідомленому оволодінню учнями прийомами усних обчислень в межах 20.

Запропонована нами методика роботи дозволила учням експериментальної групи більш ефективно просунути в оволодінні навичками обчислень з числами другого десятку. Дані контрольного експерименту свідчать про те, що учні експериментальної групи краще виконували всі запропоновані завдання, при цьому якість їх роботи була теж значно вищою.

Все це переконливо доводить перевагу учнів експериментальної групи і наочно показує ефективність запропонованої нами методики.

Література

1. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах. – М.: Просвещение, 1984. – 216 с.
2. Перова М.Н. Дидактические игры и упражнения по математике во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1976. – 38 с.
3. Перова М.Н. Методика преподавания математики во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1989. – 335 с.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА	3
Довбня О. ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ШКОЛЯРІВ ТА СТУДЕНТІВ В УМОВАХ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ	3
Бойчук Ю. АНТРОПОЛОГО–ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ЕКОЛОГО–ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ	9
Борисов В. РІВНІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ У ВІДПОВІДНОСТІ З РІЗНИМИ ЕТАПАМИ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ	17
Бобилева Я. ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ	23
Богданова Н. ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ПІДЧАС ВИКЛАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА–ПЕДАГОГА	28
Зєня А. ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ ЯК ДРУГОЮ ІНОЗЕМНОЮ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ З УРАХУВАННЯМ СПЕЦИФІЧНИХ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ	32
Каверіна О. СПЕЦИФІКА ПРОЦЕСУ ІНТЕГРУВАННЯ У ВИЩІЙ ТЕХНІЧНІЙ ШКОЛІ	38
Лащихіна В. ОСНОВНІ КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПОСТІНДУСТРІАЛЬНІЙ ФРАНЦІЇ	46
Лєдєньова О. УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ З ДИСЦИПЛІНИ „ОРГАНІЧНА ХІМІЯ”	57
Лимарєва Ю. 62СВІДОМІСТЬ У НАВЧАННІ ЯК ВАЖЛИВИЙ ДИДАКТИЧНИЙ ПРИНЦИП	62
Максименко А. УНІВЕРСИТЕТИ ФРАНЦІЇ В НОВУ ЕПОХУ: ОРГАНІЗАЦІЯ І ЗМІСТ НАВЧАННЯ	66
Максимова Т. УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯМ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ	74
Прохорова О. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ПЕДАГОГІВ	80
ЗАГАЛЬНА ШКОЛА	90
Яворська С., Позднякова І. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС ПОВТОРЕННЯ МАТЕРІАЛУ	90
Берестовий О., Замкова О., Ткаченко Т. ЕЛЕКТРОННІ ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СУЧАСНОМУ КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	98
Гончарова І. ЕВРИСТИЧНІ ВМІННЯ: РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ	105
Касьянова А. ДО ПИТАННЯ ПРО ДИФЕРЕНЦІАЦІЮ ТА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЮ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ШКОЛИ	112
Колосовська В. ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ПОГЛЯДИ НА ВЗАЄМОСТОСУНКИ ЛЮДИНИ З ПРИРОДОЮ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ІНВАЙРОНМЕНТОЛОГІЇ	117
Олеярник О. ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ГОТОВНОСТІ ДО ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ – СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ .	124
Саврасов М. ОПТИМІЗАЦІЯ ДІАГНОСТИКИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ	129
Твердохлєб М. РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ФЕНОМЕНУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО–ВИХОВАННЯ ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ	137

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ 147

- Ананьян Е. Принцип демократизації навчально–виховного процесу у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХІХ – початку ХХ ст. 147
- Базаджі А. Громадсько-патріотичне виховання в історії педагогічної думки ХІХ ст. 152
- Караманов О. Головні тенденції розвитку освіти постіндустріального суспільства 157
- Карелін М. Навчальні посібники з трудового навчання у вітчизняних школах кінця ХІХ–початку ХХ століття 162
- Курчій О. Педагогічна просвіта батьків у спадщині В. Сухомлинського 171
- Пшеничний М. Навчальні плани та програми з трудового навчання у контексті українського шкільництва у 50–70 рр. ХХ ст. 178
- Саяпіна С. Розробка теорії гуманізму у вихованні й освіти в Україні у другій половині ХІХ століття 185

ВИХОВАННЯ 193

- Бабков М. Естетичне виховання учнів старших класів як соціально – педагогічна проблема 193
- Бутиріна М. Результати дефініційного аналізу поняття “культура” 198
- Самарська М. Профілактика девіантної поведінки у школярів, схильних до бродяжництва та правопорушень 206
- Маховська С., Попов М. Проблема корекції поведінки важковиховуваних підлітків у роботі сучасного педагога 213

ПСИХОЛОГІЯ 218

- Газіна Н. Особливості прояву самоактуалізації у сучасних жінок та чоловіків 218
- Гатицька В. Психологічна залежність від комп’ютерних ігор у підлітковому віці 223
- Гера Т. Обґрунтування діагностики антидепресивності на духовному рівні 229
- Горук Н. Забезпечення інклюзивного середовища для ефективності навчання жінок у неформальній освіті дорослих у США 240
- Кошелева М. Проблема самоактуалізації та емоційних станів у студентів технікуму 245
- Лис М. Проблема формування в сучасній молоді психосексуальної культури 252
- Сізов В. Проблеми естетики поведінки в процесі соціалізації особистості . 257
- О.Завгородня, О.Єгоровавплив особистісних особливостей на прояви лідерських якостей підлітків 264

ПОЧАТКОВА ШКОЛА 213

- Чепіга В., Чугай С., Кривохвостов В. Інтеграція мистецтв як засіб розвитку музичного мислення молодших школярів 213
- Кот Т. Методика визначення рівнів сформованості морально–етичних суджень учнів початкових класів на уроках читання 218

ДЕФЕКТОЛОГІЯ	226
Кузнецова Т., Сапогова Г. підвищення рівня самостійності розумово відсталих учнів на уроках і під час самопідготовки	226
Татьянчикова І. Особливості вивчення арифметичних дій додавання і віднімання в межах 20 в допоміжній школі	231