

**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 XXXVI)

Слов'янськ, 2007

УДК 371.13
ББК 74.202
Г.94

Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. – Вип. XXXVI /За заг.ред. проф. В.І.Сипченка. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2007. – 243 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 № 10 від 24.05.2007 р.)

ВИЩА ШКОЛА

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 якомось образити авторитетних і поважних 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, страх «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 не розробленість цієї проблеми (відсутність специфічних, а може і індивідуально-орієнтованих 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, що відповідає, приблизно, «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, передпенсійного 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» и «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 запропонувати 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, контрольнo–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 опановувати 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 професіонального самовизначення: 1 – формування загальної готовності до самостійного і усвідомленого професійного і життєвого самовизначення; 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 професійної діяльності, яка вже виконується. 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				
	школярі	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 дальності				++	++
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. Профорориентационные 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.

Бочарова О.

ОСОБЛИВОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВХОДЖЕННЯ ФРАНЦІЇ ДО ЄДИНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті розглянуто роль Франції у розбудові Європейського наукового та освітнього простору.

Ключові слова: *європейський простір вищої освіти, мобільність студентів та викладачів, європейська гармонізація університетів.*

На міжнародному рівні вже давно ведуться пошуки ефективних шляхів розвитку освіти, для чого створюються авторитетні комісії, до складу яких входять вчені, політики, громадські діячі різних країн.

Для того щоб адаптуватися до глибоких соціально–економічних та культурних змін, які відбуваються останнім часом, французька система вищої освіти перебуває в процесі безперервного розвитку. Загальновідомою та загальновизнаною є не лише велика культурна спадщина Франції в галузі освітньої діяльності, а також її відкритість до нових перетворень. Саме Франція відіграла і відіграє провідну роль у суспільному, політичному та культурному розвитку Європи і світу, торуючи шлях для інших. Тому вивчення вже набуто позитивного досвіду реформування системи освіти є актуальним і своєчасним для нашої країни.

Останні шість років вищі навчальні заклади Франції, університети та інститути працювали над пошуком моделі їх функціонування, яка б найкраще інтегрувала головні цілі Болонського процесу: прийняття дворівневої системи навчання, введення європейської системи кредитів, заохочування студентів та академічного персоналу до мобільності, європейське співробітництво для забезпечення якості навчання, зміцнення зв'язків між освітою та наукою. Особливості та перспективи входження Франції до єдиного європейського освітнього простору досліджувалися в наукових публікаціях і методичних виданнях. Зокрема, визначено перспективи зближення освітніх систем європейських країн та головні принципи входження до європейського простору вищої освіти в роботах: Г.І.Артемчука, В.Б.Бурбели, Л.І.Зязюн, Г.Г.Крючкова, О.В.Матвієнко, Г.П.Поберезької.

Для сучасної Європи характерними є потужні інтеграційні процеси, які охоплюють різні галузі суспільного життя. Зростають

вимоги до якості освітніх послуг, системи підготовки висококваліфікованих працівників та системи освіти в цілому. Одним з важливих завдань сучасного вищого навчального закладу є підготовка професіонала, мобільного на ринку праці, здатного до адаптації та реалізації власного творчого потенціалу.

Історія свідчить, що інтелектуальний розвиток у Європі йшов від класичної античності через Ренесанс й епоху Просвітництва до модернізму та постмодернізму, що вплинуло на формування науки, освіти та культури. Європейська культура нині поширилася в усьому світі тому, що впродовж понад 400 років європейські держави експортували до своїх колоній європейські мови, філософію, здобутки літератури та мистецтва. Саме Європа заклала фундаментальні основи наукових знань, які дістали розповсюдження в усьому світі, систематизувала наукову думку, сформулювала загальні напрями подальшого розвитку літературної мови й устрою суспільства та протягом тривалого часу істотно впливала на розвиток інших культур.

Однак, поступово Європа почала втрачати позиції лідера у підготовці висококваліфікованих кадрів. Тому інтеграція Європи і спільні плани щодо розвитку наук та освіти стали її відповіддю на наміри США зміцнити своє науково–технологічне лідерство за рахунок решти світу.

Країни Європи почали плідно співпрацювати в рамках Європейської культурної конвенції, яка сприяла активній співпраці у галузі розбудови єдиного європейського освітньо – наукового простору.

Поштовхом до радикального реформування системи вищої освіти Франції стали студентські страйки 1968 року, які відбулися в Сорбонні і призвели до корінних змін не тільки в країні, а і у законодавстві більшості європейських країн. Стурбованість обумовлювалась якістю навчання, конкурентоспроможністю випускників вищих навчальних закладів, які поступалися на ринку праці американським колегам.

Процес перебудови вищої освіти, який триває вже майже 40 років, прийнято називати Болонським, хоча є всі підстави вважати його Сорбоннсько–Болонським, тому що він мав поступовий характер та розвивався від низу до верхи: студенти–університети – уряди європейських країн.

У травні 1998 р. на європейській конференції з нагоди святкування 800–річчя Сорбонни, ініціатором якої був Клод Аллегр, чотири міністри освіти – Німеччини, Франції, Великої Британії та Італії – підписали так звану Сорбоннську декларацію, спрямовану на гармонізацію національних систем вищої освіти.

Під час конференції були визначені пріоритетні напрями розвитку вищої освіти Франції, які зосереджувалися на організації співпраці між університетами і Вищими школами, що здійснюється на добровільній основі шляхом підписання додаткових угод; на сприянні мобільності шляхом подолання перешкод для ефективного здійснення пересування, а для цього студентам повинен бути забезпечений доступ до отримання освіти й практичної підготовки; на вивченні іноземних мов з метою активізації обміну фахівців та студентів у межах Європи; на збереженні французьких дипломів, які не будуть анульовані, а саме дипломи: ліценціата (Bac +3 (Licence)), метріз (Bac +5 (maitre)), доктора (Bac +8 (doctor)) [2].

Своїм започаткуванням та реформами Франція зробила вагомий внесок у розбудову загальноєвропейського наукового та освітянського простору.

Створення Європейського простору у сфері вищої освіти, де Франція перебрала на себе одну з провідних ролей, є вирішальним моментом у забезпеченні мобільності та працевлаштуванні громадян, а також у підсиленні інтелектуального потенціалу Європи в цілому. Необхідність такого кроку здавалася настільки очевидною і привабливою після конференції з питань освіти, яка відбулася в Сорбонні в 1998 р., що вже наступного року 29 країн Європи підписали Болонську декларацію з метою створити “Європейський простір вищої освіти” і модернізувати свої системи вищої освіти таким чином, щоб вони працювали на розвиток “економіки знань” і прискорення прогресу всіх країн–учасниць.

Аналіз сучасного стану освіти Франції свідчить про постійну увагу держави до освітянських проблем. Останнім часом держава витрачає на освіту 103,6 млрд. євро (7% ВВП). Франція витрачає на освіту (у процентах до ВВП) більше, ніж країни Організації економічного співробітництва та розвитку, випереджаючи Німеччину, Іспанію, Велику Британію, Італію і поступаючись США [12, с. 29].

Кількість абітурієнтів, які вступають до вищих навчальних закладів суттєво збільшується. Соціологи прогнозують збільшення кількості студентів на наступні десять років: в університетах ця цифра дорівнюватиме 1.386.000 [2].

Іноземні викладачі та студенти приймаються на загальних засадах як і французькі. Вони мають такі ж самі соціальні пільги і можуть брати участь у житті університету у складі рад. Молодь з інших країн становить приблизно 15% від загальної кількості.

Науково–педагогічний персонал із зарубіжних країн бере участь у конкурсах на заміщення усіх університетських посад. У 1991 році в

різних регіонах Франції створено 10 європейських інституцій, які займаються розвитком міжнародних обмінів між університетами. Обмін студентами є пріоритетним завданням. Навчання чи наукові дослідження за кордоном є необхідною складовою освіти вищого рівня.

Утворення загальноєвропейського простору вищої освіти, поступове узгодження освітніх напрямків та європейської системи кредитів є додатковим стимулом для розвитку системи обміну студентами, чому сприяють дві європейські програми: «Сократ», до якої входить програма вищої освіти «Еразмус», та «Леонардо» для професійної освіти.

Означені процеси свідчать про те, що вища освіта долає кордони між країнами і все більше набуває міжнародного характеру, саме тому, модернізуючи вищу школу, необхідно враховувати тенденції інтернаціоналізації та глобалізації культури взагалі і вищої освіти, зокрема.

У Франції були розроблені загальні принципи подальшого реформування вищої школи, а також розглянуті питання, пов'язані з видачею дипломів, порядком присвоєння вчених ступенів відповідно до європейських норм. У цьому контексті програма Європейських університетських літніх таборів (*Universités européennes d'été, UEE*) стала засобом стимуляції запропонованої вищим навчальним закладам університетської мобільності і сприяла зближенню Європи.

Починаючи з 2000 року, заклади вищої освіти активізували партнерські відносини не лише між французькими, європейськими та інтернаціональними закладами, але також з установами культури та асоціаціями з метою створення літніх європейських університетів.

Університети мають три основні завдання:

- Запровадити додаткову форму мобільності, користуючись переміщеннями молоді під час літнього періоду, яка поєднує обмін науковою думкою з досвідом дружнього співіснування;
- Зміцнювати бажання жити за євростандартом, створюючи сприятливі умови для особистих контактів у рамках академічної та культурної діяльності;
- Поєднувати академічну діяльність та ознайомлення з культурною спадщиною регіонів, які приймають студентів та викладачів.

В 2000 року, цей проект дозволив заснувати 48 літніх університетів, згрупувавши на 12 сайтах більш ніж 2850 студентів, численних французьких та іноземних викладачів [9, с. 29].

Прагнення уряду надати французьким університетам міжнародного й, насамперед, європейського значення веде до

розширення їх адміністративної автономії, спонукає державу до створення у вузах міжнародних та європейських центрів, завдяки яким різні університети, розташовані в одному місті, встановлюють більш тісні контакти, між ними складаються партнерські відносини, відбувається об'єднання зусиль наукових колективів для проведення плідних досліджень. Проводячи політику міжнародних обмінів, університети перетворюються на потужні престижні центри, здатні ефективно працювати й співпрацювати в рамках європейських програм університетських обмінів і партнерства з підприємствами.

Існує багато дослідницьких програм, серед яких “Освіта й мобільність дослідників”, що заохочує до співпраці не тільки студентів, а й докторантів та молодих науковців; допомагає університетам та Вищим школам розвивати партнерські відносини, включаючи обмін студентів, дослідження, безперервну освіту.

З 2001 навчального року, було затверджено нову систему стипендій за програмою мобільності, розраховану на стипендіатів за соціальними критеріями та студентів, які отримують матеріальну допомогу. Мета цієї системи – сприяння отриманню освіти європейського чи міжнародного рівня. Вперше такий проект був запропонований у липні 2001 року, і який підтримали 92 вищі навчальні заклади.

Європейська гармонізація університетів визнає європейські дипломи та полегшує мобільність, сприяючи ширшому залученню студентів, не уніфікуючи при цьому зміст та термін навчання, і спрямована на досягнення взаємної єдності у навчанні, яке базується на двоцикловому періоді, перший з яких передбачає отримання найнижчого академічного ступеня із середнім терміном навчання три роки, враховуючи освіту та професійні схильності, другий – передбачає отримання ступеня магістра та доктора.

Так, наприклад, навчання за програмами з політичних наук, яке триває три роки, має надзвичайний статус і користується великою популярністю. Національна школа адміністрації, яка готує політиків і чиновників, щорічно приймає кілька десятків молодих державних службовців із різних країн світу. У деяких інститутах, наприклад, в Інституті політичних дисциплін у Парижі, відомому під назвою “Сьянс По”, у межах спеціального курсу для вільних слухачів читають 6–8–тижневі курси англійською мовою, присвячені різним аспектам формування єдиної Європи.

Країна останнім часом докладає чималих зусиль для підвищення культури оцінювання та забезпечення якості вищої освіти, спираючись на національний і європейський досвід. Йдеться про

відмову від жорсткого визначення змісту програм для кожного з трьох циклів навчання на користь більш гнучкого підходу і формування кількох можливих шляхів руху до певного освітнього рівня.

Як приклад реалізації такого підходу можна навести зміни, що відбулися у вищій освіті Франції, яка завжди суворо сповідувала принцип збереження власних традицій. У країні запроваджено два типи програм магістерської підготовки на базі ліценціату, після опанування яких видаються дипломи магістра наук та магістра практичного спрямування. Вони органічно вписуються в європейські нормативні рамки і становлять основу формування, так званого, французького європейського простору у складі ліберальної республіки на теренах Європи.

Література:

1. Андрущенко В. Модернізація вищої освіти України в контексті Болонського процесу // Освіта. – 2004. – №23. – С. 4–5:
2. Бочарова О.А.. Модернізація вищої освіти у сучасній Франції: Автореф. дис... кан. пед. наук: 13.00.01 / АПН України. – К., 2006. – 20 с.
3. Євтух М. Українські обрії Європейського освітнього простору // Педагогічна газета – 2004. – № 6. – С. 7.
4. Ковальов Б. Методична складова Болонського процесу // Освіта. – 2004. – № 26. –С.2.
5. Кредитно–модульна система підготовки фахівців у контексті Болонської декларації // Вища школа. –2004. – № 1.–С. 41–68.
6. Литвин О. Болонський процес і наші державні стандарти // Вища освіта України. – 2004. – С. 42–45.
7. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Вища школа. – 2004. – № 2–3.–С. 97–125,
8. Модернізація вищої освіти України: Болонський процес // Освіта України. – 2004. № 60, 61.–С. 7–11.
9. Франція у європейському просторі вищої освіти / Упоряд. Г.Г. Крючков, В.Б. Бурбело. – К.: «Київський університет», 2005. – 169 с.

Бурдейна Н., Глива В., Панова О.

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ

Стаття присвячена дослідженню факторів впливу електронних приладів на людину. Ми вважаємо, що виконання такого типу лабораторних робіт з фізики – є одним з методів формування позитивної мотивації навчальної діяльності студентами технічних вищих навчальних закладів. У статті також відзначається, що вивчення і правильне використання та формування діючих мотивів, які спонукають студентів до продуктивної пізнавальної діяльності та активного засвоєння навчального матеріалу – основна задача кожного викладача.

Ключові слова: мотивація, електромагнітне випромінювання, лабораторний практикум.

Питання про шкідливу дію електронних приладів на людину, а саме про вплив електромагнітного випромінювання піднімається досить часто у різних сферах буденного життя. Як впливає на людину випромінювання мобільного телефону, телевізора, комп'ютера, мікрохвильової печі тощо. З цієї теми висловлюється велика кількість думок дома, на вулиці, в пресі, на телебаченні. Тому це питання є, також, актуальним для будь-якої досвідченої молодої людини, а тим більше студента технічного вузу. А дійсно, що є правдивим з відомої інформації? Наскільки вплив оточуючих приладів є небезпечним? Як можна виміряти параметри електромагнітного випромінювання? Ця низка питань є актуальною в час всебічного та глибокого проникнення продуктів технічного прогресу у наше повсякденне життя.

Викладачі фізики мають скористатися цією проблемою, що останнім часом сформувалась у суспільстві, з одного боку, та досягненнями науковців у її вирішенні, з іншого, для формування внутрішньої мотивації студентів при вивченні фізики.

Як відомо з численних досліджень, мотивація займає перше місце серед факторів навчання по ступеню впливу на продуктивність дидактичного процесу. Вивчення і правильне використання та формування діючих мотивів, які спонукають студентів до продуктивної пізнавальної діяльності та активного засвоєння навчального матеріалу – основна задача кожного викладача.

Під мотивацією (від лат. *moveo* – рухаю) – розуміють сукупність процесів, методів, засобів, що спонукають до продуктивної пізнавальної діяльності та активного засвоєння змісту освіти. Одним із постійних сильнодіючих мотивів людської діяльності є інтерес, цікавість. Інтерес (від лат. *interest* – має значення, важливо) – реальна причина дій, що сприймається людиною як особливо важлива. Інтерес можна визначити як позитивне оціночне відношення суб'єкта до його діяльності. Пізнавальний інтерес проявляється в емоційному відношенні студента до об'єкта пізнання. Загальною закономірністю є залежність рівня та якості навчальної діяльності студента від його мотивів, стимулів та інтересів [4].

Перелік та зміст лабораторних робіт з курсу загальної фізики і деяких спецкурсів не завжди відповідають нагальним потребам сьогодення, що суттєво знижує зацікавленість студентів до виконання лабораторних практикумів та негативно впливає на рівень їх професійної підготовки. Останнім часом актуальності набувають практичні методи і засоби вивчення екологічного стану довкілля та підвищення безпеки життєдіяльності. Тому актуальними є розробка та впровадження у навчальний процес лабораторних робіт, що

ґрунтуються на останніх науково–технічних розробках, у яких використовується сучасне обладнання та комп'ютерні технології, досліджуються фізичні фактори довкілля і контролюється ступінь безпечності обладнання. Такі лабораторні роботи сприяють підвищенню рівня екологічної культури та професійної підготовки майбутніх фахівців.

З іншого боку навантаження студентів, пов'язане з використанням комп'ютерної техніки, наближається до рівнів користувачів–професіоналів. Тому вимірювання параметрів і характеристик електромагнітних полів при виконанні лабораторних робіт сприяє не тільки набуттю знань з фізики, але й визначенню фактичних умов праці при експлуатації обчислювальної техніки та подоланню деяких упередженостей щодо їх небезпечності [1]. Актуальність такої роботи обумовлюється також вимогами загальноєвропейської директиви 90/270 ЕЕС, обов'язкове виконання якої закладено у національний нормативний акт України з безпечної експлуатації засобів обчислювальної техніки [2].

Метою нашої роботи є розроблення і впровадження автоматизованого комплексу з вимірювання параметрів та характеристик навколишнього середовища, а також надання методичних рекомендацій щодо його використання у навчальному процесі при вивченні курсу загальної фізики у вищих технічних навчальних закладах.

Сучасні дослідження і розробки у галузі вимірювання фізичних характеристик електромагнітних полів, дозволяють з мінімальними витратами коштів і часу впровадити у навчальний процес лабораторні роботи з вимірювання кількісних параметрів електричної і магнітної складових електромагнітних полів персональних комп'ютерів, периферійних пристроїв, наукового та навчального обладнання, побутових електричних та електронних пристроїв [3].

Установка для проведення таких вимірювань складається з персонального комп'ютера, ферорезонансного датчика та програмного забезпечення для аналізу частотного спектра отримуваних сигналів. Вимоги до технічних даних персонального комп'ютера мінімальні: він має працювати під управлінням операційної системи сімейства Windows і мати звукову карту. При цьому частотний діапазон вимірювань обмежується частотними характеристиками звукової карти (до 40 кГц у сучасних виробів). Для аналізу частотного спектра доцільно використовувати пакет програм сімейства Spectrogram, відкритий для користування і поширений у мережі Internet. Це програмне забезпечення має зручний та простий

для використання інтерфейс. Проте рівні отриманих сигналів подаються на екран у відносних одиницях (децибелах), тому для реальних вимірювань необхідним є доопрацювання та градуювання шкали у координатах «частота» – «напруженість електричного поля», або «частота» – «індукція магнітного поля», що може бути виконано користувачем, наприклад, студентом, який засвоїв базовий курс з інформаційних технологій.

Ферорезонансний датчик являє собою двоконтурну котушку з зустрічною намоткою (для компенсації полів уздовж осі котушки). Котушка намотується на феритовий стержень з заданими магнітними характеристиками, що надаються у документації на ферити. Досвід показав, що такі датчики можна виготовити самостійно. Калібрування датчика цілком можливо виконати за допомогою обладнання, яким укомплектовані лабораторії кафедр фізики. Для цього доцільно використовувати кільця Гельмгольца, генератори імпульсів, вимірювачі магнітної індукції та підсилювачі для вимірювань чисельних рівнів отримуваних сигналів.

Установка працює наступним чином: ферорезонансний датчик за допомогою стандартного розйому підключається безпосередньо до лінійного входу звукової карти (Line-IN), де отриманий сигнал перетворюється у цифрову форму. За допомогою програми аналізу частотного спектра інформація оброблюється і подається на екран монітора (рис.1).

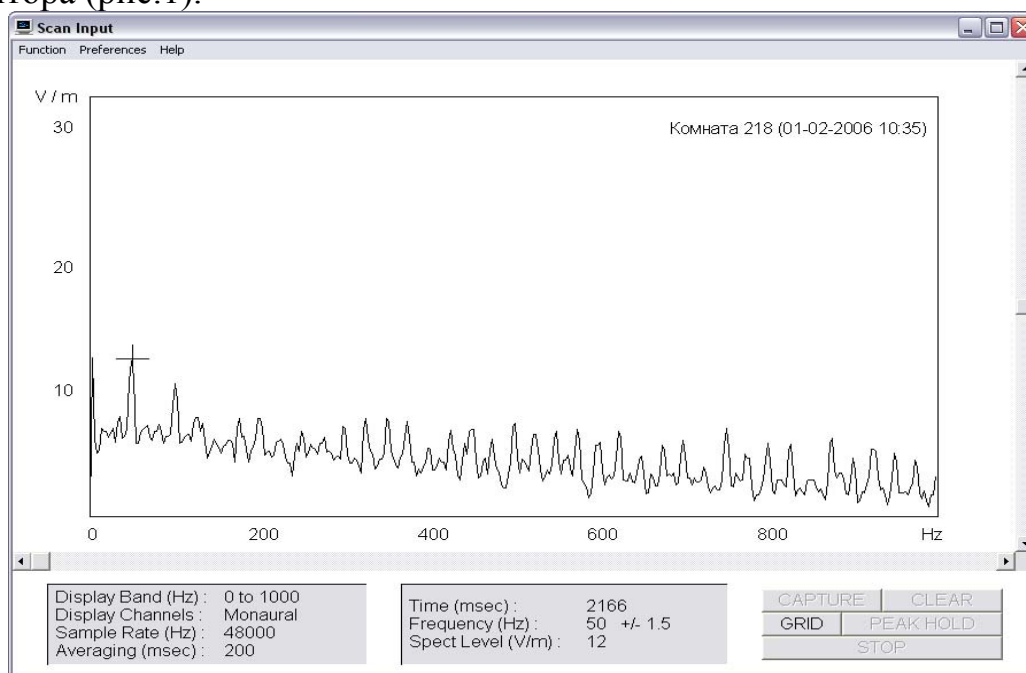


Рис.1. Аналіз частотного спектра електричної складової електромагнітного поля (екранна форма)

Перетворення силової характеристики електричної складової електромагнітного поля у характеристики магнітної складової виконуються з використанням фундаментальних співвідношень, відомих з курсу загальної фізики.

Доцільно, щоб при виконанні роботи студенти ознайомилися з чинними нормами щодо гранично допустимих рівнів електромагнітних полів на робочих місцях користувачів персональних комп'ютерів та з іншими нормативно-правовими актами з безпеки життєдіяльності для порівняння з ними отриманих результатів. Результатом виконання роботи повинен бути звіт, у якому відображаються рівні фонових електромагнітних полів у приміщенні, рівні полів, генерованих обстежуваним обладнанням та висновки щодо їх безпечності у порівнянні з гранично допустимими рівнями.

Студенти повинні дати відповіді на контрольні питання з теорії електромагнітного випромінювання та ознайомитися з методами і засобами захисту від впливу електромагнітних полів.

Впровадження у лабораторний практикум таких робіт дозволяє не тільки активізувати пізнавальну діяльність студентів, а й сприяє здобуттю практичних навичок експлуатації сучасного вимірювального обладнання, використанню інформаційних технологій та визначенню й усвідомленню прикладної значущості теоретичних знань з курсу фізики.

Перспективним напрямком досліджень та впровадження у навчальний процес новітніх методів вимірювань фізичних величин та параметрів оточуючого середовища, що мають прикладне значення, є створення навчального комплексу з моніторингу фізичних факторів навколишнього середовища. Основними серед яких є вимірювання рівнів шуму в приміщеннях, освітленості, іонізації повітря тощо. На сьогоднішній день вартість такого обладнання досить висока, що унеможлиблює його використання в навчальному процесі, тому важливим є розроблення технічної і методичної бази щодо розширення переліку та змісту лабораторних робіт прикладної спрямованості при опануванні курсу загальної фізики.

Лабораторне заняття – це спрямована на теоретичну підготовку форма організації навчального процесу. Основними цілями цього виду занять є практичне засвоєння студентами науково-теоретичних положень предмета, що вивчається, а також оволодіння найновішими технологіями експериментування у відповідній галузі науки, інструменталізація отриманих знань, тобто, перетворення їх у засіб для вирішення навчально-дослідницьких, а з часом – реальних експериментальних і практичних задач. Іншими словами лабораторне заняття дозволяє встановити зв'язок між теорією і практикою.

Мета даних лабораторних робіт – не лише дослідити параметри впливу електронних приладів на людину, вивчити і узагальнити знання з електромагнетизму, але пробудити цікавість студентів до

фізики, показати практичну важливість фізичних знань для застосування у подальшому професійному навчанні.

Серед пріоритетних напрямків реформування вищої педагогічної школи важливе місце посідають питання оновлення змісту базової підготовки; запровадження ефективних інноваційних технологій; створення нової системи методичного та інформаційного забезпечення вищої школи. Реалізація цих планів вимагає реформування змісту, форм, методів підготовки спеціалістів. Особливого значення для підвищення наукового рівня підготовки майбутнього спеціаліста набуває фундаменталізація освіти у вищих навчальних закладах.

Фундаментальна теоретична і практична підготовка значно розширює професійний кругозір спеціаліста, зокрема майбутнього інженера–будівельника, дозволяє цілісно бачити будь–яку наукову проблему або виробничу задачу, знаходити її оптимальне рішення. Ґрунтовні знання з теорії допомагають майбутньому спеціалістові осмислювати сутність явищ і закономірностей; переводити теоретичні ідеї у площину практичних дій; сприяє усвідомленню перспективних тенденцій; допомагає орієнтуватися у нових ідеях, технологіях, концепціях; визначати стратегію й тактику при розв’язанні практичних задач та проблем.

Література:

1. Державні санітарні правила і норми роботи з візуальними дисплейними терміналами електронно–обчислювальної техніки //ДСанПіН 3.3.2007–98
2. Левченко Л.О.Безпека роботи користувачів персональних комп’ютерів при опануванні інформаційних технологій // Вісник НТУУ „КПІ”: Збірник наукових праць. – К.: НТУУ „КПІ”, ЗАТ „Техновибух”. – 2006. – Вип.13.
3. Патент України 6951, МПК 7 G01R29/08. Пристрій динамічного контролю електромагнітних полів персональних комп’ютерів / Григор’єв С.Ф., Глива В.А., Яценко В.В. та ін. // Опубл. 16.05.05. Бюл. №5.
4. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.: ил.

Демура І.

НАПРЯМКИ РЕОРГАНІЗАЦІЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Стаття торкається проблем реформування системи освіти і професійної підготовки фахівців економічного профілю в вищих навчальних закладах. Розглядаються підходи до організації навчання й необхідність застосування інноваційних педагогічних технологій.

Ключові терміни: професійна адаптація, професіоналізм, мобільність, інтерактивні методи навчання.

Невідповідність напрямів та обсягів професійного навчання молоді потребам ринку є однією з основних причин безробіття як наслідку дезадаптації фахівців з вищою професійною освітою. Наявність диплома нині не дає випускнику переваг на ринку праці і не виступає провідним компонентом професійної адаптації [2].

В нових економічних умовах вищим навчальним закладам потрібно передусім розвивати і надавати високоякісну, сучасну вищу професійну підготовку.

Ефективність реформування системи освіти і професійної підготовки значною мірою буде залежати від того, наскільки вища школа звільниться від шаблонів старих ідей і повернеться обличчям до майбутнього. В даний час вона залишається галуззю, що майже не використовує багатий досвід наук про людину. Вона занадто повільно реагує на зміну потреб суспільства в підвищення якості людського капіталу як сукупності якостей людини, які групуються в таких поняттях як здоров'я, природні здібності, освіта, професіоналізм і мобільність [3].

Рішення соціальних і економічних проблем, що стоять перед вищою школою, буде залежати від того, чи вдасться забезпечити максимальну мобілізацію можливостей і реалізацію здібностей кожної людини як суб'єкта діяльності [4].

Вища школа України залишається орієнтованою на задоволення професійних потреб і корпоративних інтересів «галузей народного господарства». Однак тиск жорсткого конкурентного ринку приводить до того, що вища школа не може собі дозволити розбазарювання людського капіталу і суб'єктивної самооцінки людини за конкретної ситуації на ринку праці і залежить від конкурентоздатності людини як суб'єкта діяльності.

Змістовне підвищення ефективності навчального процесу пов'язано з цілісною технологічною концепцією системного управління процесом професійного становлення студента з метою формування необхідних професійно значущих якостей кандидата на одержання диплома про вищу освіту (випускника) [3].

Традиційно навчальні програми підготовки висококваліфікованих фахівців є предметно спеціалізованими. У таких умовах практично неможливо прищепити майбутньому фахівцю ті професійні навички, за які він буде затребуваний на ринку праці.

Освітня діяльність пронизує все сучасне суспільство і тісно пов'язана практично з будь-якою сферою діяльності людини, тією або іншою галуззю економіки.

Головним напрямом реформування вітчизняної системи вищої економічної освіти має стати надання останній прикладного характеру без зниження якості теоретичної підготовки студентів, що передбачає інтеграцію академічних і інноваційних підходів. При цьому слід акцентувати увагу на використанні інтерактивних методів навчання (ситуаційних завдань, польових–емпіричних досліджень, групових проєктів, симуляцій тощо) і розвитку лідерських здібностей як передумови конкурентоспроможності випускників на ринку праці.

Оптимальним способом застосування інноваційних методів викладання є вирішення комплексних підприємницьких завдань у вигляді практичних тренінгів, що моделюють діяльність реальної організації (комерційної чи некомерційної). Це дасть змогу найповніше задовольнити потреби всіх цільових сегментів споживачів освітніх послуг: від студентів, які не мають практичного досвіду роботи, до тих підприємців, які успішно працюють на ринку.

Адаптивно спрямована професійна освіта важлива не лише тим, що навчає фахівця, що йому треба робити, а й тим, що навчає його, як це треба робити. Вона впливає на манеру ведення професійної діяльності, спонукає безперервно поглиблювати знання й підвищувати професійну кваліфікацію [2].

Іншими словами, перетворення знань в норми професійної діяльності та загальної культури, тобто перетворення з норм професійної діяльності в норми повсякденної діяльності і поведінки – це і є специфічною педагогічною задачею сучасної професійної освіти, оскільки рафіновані знання, безпосередньо, не визначають норм повсякденної поведінки чи ж відзначають значно меншою мірою.

З іншого боку, в системі освіти випускника економічного факультету як професіонала, співвідношення власне освіти (як розвиток інтелектуальних можливостей і формування ціннісних орієнтацій) і професійної підготовки (як процес отримання спеціальних знань, умінь і навиків) визначається тим, що професіонал діє в ситуаціях, які лише в деяких випадках або деякою мірою можна віднести до «стандартних» або «типових», а частіше – вважати унікальними. У зв'язку з цим, основні вимоги пред'являються до організації мислення спеціаліста, здатності в потрібний момент одержувати і використовувати необхідні знання, формувати оцінне відношення до варіантів цілей, задач, методів і засобів, дій і на цій основі здійснювати вибір [1]. Основна схема роботи ділової людини – не «знання \Rightarrow дія», а «мислення \Leftrightarrow діяльність». Отже, базою, підґрунтям успішної діяльності майбутнього фахівця є освіта, і саме освіта адаптивного спрямування, котра дозволяє в конкретних ситуаціях вибрати або створювати наново необхідні засоби і методи [1].

Тому сучасний стан освітнього процесу вимагає рішення наступних задач. По–перше, він повинен прямувати на розвиток професійної компетентності на основі використання сучасних інноваційних і інтерактивних методів та інформаційних засобів навчання; по–друге, для формування професійної компетентності майбутніх випускників економічного вузу необхідне коректування навчальних програм; по–третє, інтенсифікація і індивідуалізація процесу навчання на основі використання комп'ютерних технологій повинні торкнутися кожної дисципліни.

Література:

1. Концепция адаптационного бизнес–образования. – Самара, 1997, С. 59.
2. Романовський О.О. Теорія і практика зарубіжного досвіду в підприємницькій освіті України: Монографія. – К.: Деміур, 2002. – 400 с.
3. Сухарніков Ю. В. Практична підготовка в структурі професійної підготовки фахівців для виробництв майбутнього: людський чинник та навчально–методичне забезпечення. //Семінар: Державні вимоги до організації навчально–виховного процесу у ВНЗ України та економіко–правове забезпечення соціального захисту його учасників 25–26 березня 2003 р. – К., 2003. – С. 86–95.
4. Чи є ми бізнесом? // Вісник консорціуму із удосконалення менеджмент–освіти України. – 2003. – листопад.

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 розрізняти 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. Костишева С.О. До питання про засоби активізації творчої зацікавленості студентів технічних спеціальностей НТТУ “КП” 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.

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 кожному 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 ІМ 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 обґрунтуємо 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 ІМ 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 посиленість 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.

Золотарьова О.

ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СТУДЕНТІВ ДОНБАСЬКОЇ ДЕРЖАВНОЇ МАШИНОБУДІВНОЇ АКАДЕМІЇ В ПРОЦЕСІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ

Автором статті дані рекомендації щодо створення системи ідейно-виховної роботи у вищому технічному закладі. Наголошено на великому значенні кафедри гуманітарного профілю в розвитку системи виховання. На основі результатів моніторингу відстежено зміни в навчально-виховному процесі.

Ключові слова: *ідейно-політичне, морально-правове виховання, органічна єдність навчального та виховного процесу, традиційні форми виховної роботи.*

Актуальність: метою даної роботи є дослідження стану виховної роботи в Донбаської державної машинобудівної академії та аналіз ефективності впровадження моніторингу.

Формування молодого фахівця ХХІ століття, різнобічно освіченого, нестандартно мислячого, який володіє широким кругозором, духовно, морально й професійно підготовленого до роботи з обраної спеціальності – є основним питанням, який сьогодні стоїть перед вищими навчальними закладами. Міністерством освіти за останні роки створена організаційна структура керування виховним процесом у вищих навчальних закладах. Удосконалюється організаційно-методичне й кадрове забезпечення навчально-виховним процесом, матеріально-технічна база.

Незважаючи на це, необхідно подальше удосконалювати виховну роботу зі студентською молоддю, при цьому особливу увагу педагогічних колективів вищих навчальних закладів повинні приділятися таким найважливішим напрямкам діяльності, як ідейно-політичне й морально-правове виховання, інформаційно-пропагандистська робота, формування здорового способу життя. Виховання студентів повинне будуватися на основі органічної єдності навчального та виховного процесу, навчальні заняття по своєму утримуванню повинні виконувати не тільки навчальні, розвиваючі, але й виховні функції. Питання формування загальної культури студентів повинно знаходити своє відбиття в традиційних формах виховної роботи, таких як кураторські часи, бесіди, диспути, вечори питань і відповідей, зустрічі із проблем етики та взаємовідношень.

При організації виховної роботи в Донбаської державної машинобудівної академії зберігають спадкоємність у вихованні які виходять із нерозривності навчально–виховного процесу, оптимального з'єднання індивідуальних і колективних форм роботи, активно використовують позитивний досвід минулих років.

При плануванні виховної роботи в новому навчальному році враховують, що для підвищення ефективності виховного процесу в академії необхідна творча розробка нових форм і методів роботи, які відповідають часу та новим потребам студентів; для цього потрібен педагогічний інноваційний пошук. Цей пошук повинен здійснюватися на основі вивчення інтересів, творчих здібностей студентів, інтересів особистості, визначення її базової культури, формування ціннісних орієнтирів, активності життєвої позиції студента.

Виховні структури академії повинні створити систему ідейно–виховної роботи таким чином, щоб ідейна спрямованість, проблематика, утримування виховних заходів, інформаційних часів носили випереджальний характер, сприяли розвитку пізнавальних, інтелектуальних, культурних потреб студентів.

Основою виховання студентів в академії повинен бути навчальний процес. Виховна місія викладача повинна проявлятися в кожному факті його поведінки та діяльності, у його зовнішності, манері мовлення та спілкування. Те, що дізнаються студенти від викладача на лекціях, семінарах, поза стінами аудиторії стає головним джерелом їх інтелектуального та духовного розвитку. Саме ставлення викладача до роботи, високий професіоналізм, ерудиція, самодисципліна, прагнення до творчості сприяють формуванню подібних якостей і в студентському середовищі. Виховання повинне бути не одноразовою передачею знань від старшого покоління до молодшого, а уявляти собою взаємодію й співробітництві викладачів і студентів у сфері їхньої спільної діяльності.

Важливою ланкою вищого навчального закладу, який визначає утримання і єдність навчального, наукового та виховного процесу, є кафедра. Такий статус кафедри обумовлений тим, що утримання освіти забезпечується саме кафедрами академії. Вона повинна формувати не тільки професійну й інтелектуальну компетентність майбутніх фахівців, зацікавлювати до науково–дослідної роботи, але й до норм професійної етики, громадянської відповідальності.

Великим значенням в розвитку системи виховання є кафедри гуманітарного профілю. Вивчення дисциплін цього напрямку розвиває діалектичне мислення студентів, допомагає їм зв'язувати теорію з реальними проблемами сьогодення, формує

політичну та правову культуру, навички участі у творчих дискусіях, сприяє виготовленню активної позиції в житті суспільства, прийняттю цінностей людини й громадянина. У зв'язку із цим у грудні 2006 року на раді ДДМА було заслухане питання: «Навчально–виховний процес, як засіб формування активної громадянської позиції», де обговорювалися проблеми ідеологічного виховання в навчально–виховному процесі.

Дослідження стану виховної роботи на факультетах академії, аналіз ефективності проведених заходів повинен бути поставлений на наукову основу. З цією метою в академії вводиться програма моніторингу ідеологічного, соціально–педагогічного та психологічного супроводу навчально–виховного процесу. Моніторинг уявляє собою систему регулярного відстеження змін ситуації в навчально–виховному процесі з метою одержання оперативної та порівняльної інформації для прийняття управлінських рішень.

Постійне та цілеспрямоване вивчення результатів ідеологічного супроводу виховної роботи зі студентами, вживання своєчасних заходів по його вдосконаленню дозволить якісно вирішувати найважливіше державне завдання – підготовку фахівців, які володіють високим рівнем відповідальності, патріотизму, моральної та громадянської свідомості.

Ефективність і результативність виховного процесу багато в чому залежить від діяльності соціально–психологічного центра, який повинен за допомогою психологічних діагностик, удосконалити механізми виховного впливу для подальшої оптимізації навчально–виховного процесу. Соціально–психологічний центр керування виховної роботи з молоддю в 2006 році провів ряд досліджень із метою вивчення рівня громадянської й політичної культури студентської молоді.

Важливою умовою ефективності виховної роботи є ступінь залучення студентської молоді в активну діяльність. Дослідження дозволило встановити, що 45% студентів беруть участь у загальних заходах академії, 18% студентів – іноді, 35% – взагалі не приймають участі. Ступінь участі студентів у факультетських заходах становить 60%. На думку студентів, які взяли участь у дослідженні, найбільш ефективними напрямками виховної роботи, проведеної в академії, є наступні:

– організація й проведення спортивно–масових і туристсько–красназавчих заходів академії (змагання, туристичні зльоти, Дні здоров'я й т.д.) – 59%;

- організація й проведення культурно–масових заходів (фестивалі, вечори, концертні виступи й т.д.) – 50%;
- робота кружків, спортивних секцій, клубів по інтересах, колективів художньої самодіяльності – 45%;
- організація й проведення факультетських заходів, семінарів і т.п. – 40%;
- робота громадських організацій (профком студентів і ін.) – 37%;
- робота органів студентського самоврядування – 36%.

Дослідження показало, що 68% студентів усвідомлюють значення роботи громадських організацій і структур студентського самоврядування в розвитку професійних і особистісних якостей майбутнього фахівця. В організації вільного дозвілля студентів, які проживають у гуртожитку, допомагає студентська рада гуртожитку (55,7%), дискотека (49,6%); завідувач гуртожитком, вихователь (24,8%).

З метою вивчення соціальних очікувань на початковому етапі навчання в академії також проводилось анкетування студентів 1 курсу ДДМА. В опитуванні взяли участь студенти дев'яти факультетів у кількості 721 людин. Як показало дослідження, 34% першокурсників збираються в період навчання в академії брати участь у роботі громадських організацій, 50% ще не прийняли рішення і 15% не збираються брати участь у такій роботі. Студентська молодь академії висловила думку, що їм цікаві зустрічі з:

- акторами, письменниками, художниками, музикантами (79%);
- психологом, психотерапевтом (42%);
- потенційними роботодавцями (20%);
- сексологом, сексопатологом (19%);
- адміністрацією академії: ректором, деканом, заступником декана (15%);
- юристом (13%).

У ДДМА як і раніше буде приділятися серйозна увага організації дозвілля студентів. Продовжать свою роботу творчі колективи, кружки, фізкультурно–оздоровчі секції та спортивні команди. Виховними структурами та студентськими громадськими організаціями запланований ряд культурно–масових і фізкультурно–оздоровчих заходів: вечора відпочинку й традиційні свята академії, фестивалі та КВК, спартакіада всієї академії та студентського містечка, туристський зліт, благодійні акції та конкурси професійної майстерності.

Важливою ланкою в створенні середовища, яке виховує, повинне стати широке використання можливостей культурного середовища поза стінами академії, використання культурного потенціалу міста Краматорська – залучення на сцени актових залів, в аудиторії кращих

творчих колективів, виконавців, організацію художніх виставок з метою розширення культурного кругозору студентів, формування в них ціннісних орієнтацій.

Необхідно створити умови для організації екскурсійних поїздок по історико–культурних місцях України та ближнього зарубіжжя з метою формування громадянсько–патріотичних якостей майбутніх фахівців. Даній практиці варто додати систематичний і масовий характер.

Всім виховним структурам академії необхідно взяти участь у розширенні соціально–психологічного центра, надавати свої інноваційні розробки, методичні посібники, довідкові матеріали.

Головною умовою розв'язування всіх попередніх завдань є підбір і підготовка кадрів для проведення виховної та ідеологічної роботи, створення професійних структур і органів для організації та керування цією діяльністю в академії. Рішення цих завдань пов'язане зі створенням в академії особливої атмосфери духовності, формуванням і розвитком професійних звичок майбутнього фахівця, його захопленості професією, прагненням до саморозвитку й самоосвіти. Виховне середовище – поняття складне та багатогранне. Разом з тим деякі основні складові частини цього середовища можуть і повинні стати важливими елементами в створенні системи виховної роботи в академії, основними конструктивними елементами моделі її організації.

Література:

1. Березина В.А. Воспитание в современном вузе: новые подходы. //Высшее образование сегодня, 2002.
2. Масленникова В.Ш. Современная идеология воспитания социально–ориентированной личности. — Казань, 2004.

Каверіна О.

СПЕЦИФІКА ПРОЦЕСУ ІНТЕГРУВАННЯ У ВИЩІЙ ТЕХНІЧНІЙ ШКОЛІ

Автором статті зроблено аналіз процесу інтегрування у вищих технічних навчальних закладів. Наголошено на тому, що удосконалення системи освіти вітчизняної вищої технічної школи буде сприятиме підготовці майбутніх інженерів на високому професійному рівні. На основі концепції змісту загальнопрофесійної підготовки виділено інтегративні навчальні комплекси, кваліметричні тезауруси тощо.

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

Постановка проблеми... Глобальні зміни стану людського товариства, які сталися наприкінці ХХ сторіччя, пов'язані з ними зміни моделі інженерної діяльності та стилю інженерного мислення,

викликали необхідність формування авторитетними міжнародними організаціями нового змісту та структури вимог до сучасного інженера.

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 в освіті, оскільки, насамперед, рівень розвитку науки найбільше впливає на зміст освіти.

Аналіз останніх досліджень... Сутність інтеграції в освіті, її форми та 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.Сьомін та інші.

Формулювання цілей статті... 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.

Бурхливий розвиток загальнонаукових форм, засобів і тенденцій пізнання є подальшим кроком у відображенні матеріальної єдності світу, який здійснюється вже не окремими науковими дисциплінами, а всією системою дисциплін.

Забезпечення усієї сукупності нових вимог до інженера можливо лише шляхом подальшого удосконалення усіх циклів дисциплін, існуючих програм інженерної освіти, в тому числі й загальнопрофесійних.

Виклад основного матеріалу... 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.

Так, Ю.М.Сьомін 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.

Вчений 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 та розвитку вищої школи. Визначаючи суттєвість інтеграції як подвійний процес універсалізації елементів та гармонізації зв'язків між ними, І.П.Яковлев відзначає специфіку її прояву в вищій школі. В якості головних елементів тут виступає студент як майбутній спеціаліст, а також засоби його формування (навчальні посібники, форми та методи навчального процесу, технічні навчальні засоби, науково–дослідна робота).

Тенденція універсалізації як складова інтеграції у підготовці спеціалістів відбивається у розширенні комплексу властивостей кожного з елементів. При застосуванні її щодо одного студента вона виявляється у розширенні знань та вмінь, а при застосуванні її щодо 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 спеціаліст в практичній діяльності на високому рівні [6].

Проте, в системі вищої технічної освіти існує протиріччя між традиційною дискретно–дисциплінарною моделлю реалізації змісту навчання та новим підходом до проблеми якості освіти. Як відомо, традиційна дискретно–дисциплінарна модель склалася історично і забезпечувала підготовку висококваліфікованих спеціалістів відповідно вимогам своєї 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 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; необґрунтоване широкою номенклатурою дисциплін у загальнопрофесійних циклах інженерних освітніх програм та тенденцією до інтегрування спеціальностей; потребою технічних вузів 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 обґрунтуванню та практичному втіленню ідеї інтеграції науки і техніки, освіти та виробництва, пошуку на цій основі нових організаційних форм, відбиваючих зміни в змісті інженерної діяльності.

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

Інтенсифікація професійної підготовки охоплює усі основні ланки навчально–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 значущості методологічної функції професійної підготовки.

Між цими елементами змісту освіти (знання, вміння, навички, ідейно–моральні орієнтації) існує тісний зв'язок. У 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 практичній діяльності, передбачаючи поведінчасті вміння та навички. Зміст професійної технічної освіти (наявність трьох взаємопов'язаних циклів) зумовлено загальною структурою трудовою процесу, закономірності якого є основою будь–якої діяльності, у тому числі й 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 просторової уяви студентів, культури 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 у 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 відкритися у свідомості студентів не у формі конкретної рецептури (для даної дисципліни, ще більш вузько – для даного розділу, зовсім вузько – для даного 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, виведеного природознавством і складаючого основу техніки, присутнім є також момент 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, тобто як людське суспільство.

Так поступово зростає вага відміченого суб'єктивного моменту у змісті 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 тоді, коли сам суб'єкт історії – людство – стає об'єктом досліджень. Отже, тут ми спостерігаємо діалектику суб'єктивного та об'єктивного як єдності протилежностей, де, до того ж, активна роль незмінно належить суб'єкту.

Звідси нас хвилює питання про взаємодію суспільних та технічних наук у 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 навчального процесу у вищій технічній школі припускає, що кожен захід повинен мати універсальний, комплексний характер, виконуючи ряд виховних та загальноосвітніх 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.

Головна роль у вирішенні світоглядних 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, соціальне, 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 особистості.

Коли вже мова йде про специфіку інтеграції в умовах вищої технічної школи, слід звернути увагу на концепцію змісту загальнопрофесійної підготовки, сформульовану Ю.М.Сьоміним. 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 загально професійної 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 наступних понять: 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 навчальні тезауруси [4].

Висновки... Отже, системний, комплексний підхід до формування майбутнього інженера як спеціаліста широкого профілю зумовлює наближення навчально–виховного процесу до умов його реальної професійної діяльності. Це одна з найважливіших функцій інтеграції, яка викликає необхідність перебудови процесу професійної орієнтації, прийому до вузу, організації інтенсивної всебічної підготовки студентів, розподілення випускників до різних видів діяльності з урахуванням здібностей, посилення зв'язку науково–дослідницької роботи у вузах із підготовкою фахівців для певних підприємств та галузей.

Література:

1. Арцишевська 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.
2. Захарченко В.В., Серафимов Л.А., Айнштейн В.Г. Интеграция знаний модуль баланса //Высшее образование в России. – 1994. – № 1. – с. 173–175.
3. 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.
4. Семин Ю.Н. Интеграция содержания инженерного образования: дидактический аспект. – Ижевск: Изд. Иж ГТУ, 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. ун–та, 1987.

Лацихіна 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.Фурастьє 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 та 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 індивід 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 гірнична 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 розвитку 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, сформувати 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.

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.

Постановка проблеми. 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 XXI століття»). Загальновідомою є теза, що якість знань залежить від рівня свідомості їх засвоєння.

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.

Аналіз літературних джерел вчених Підласого І., Кузьмінського А., Омелянєнка В., Харламова І., Баранова С., Ягупова В., Лозової В., Троцько Г. свідчить про те, 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].

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.

Опрацювавши науково–педагогічну літературу можна зробити висновок 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**.

Виклад основного матеріалу. 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.

Принцип свідомості навчання є одним з найважливіших у сучасній педагогіці, не останнє місце він займав і в історії вітчизняної педагогіки.

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.

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.

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).

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 деякого 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.

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.

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.

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.

Висновок. 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].

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. Сластенина. – 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 йшлося 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 (pare 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” (*paus 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 навчалася 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 екзамени, фактично автоматично одержували роботу за фахом у Парижі. Студенти, які складали іспити в регіональних центрах, де були факультети, вимушені були нести витрати на працевлаштування, адже на місцях існували монополії корпорацій на легальну медичну практику [Bourricaud 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 Авін'йоні 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 приєднані 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 вплив 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, Levièvre 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.

Шмелькова Г.

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТА – МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА

У статті розкрито методи формування особистого потенціалу майбутніх спеціалістів.

Ключові слова: *потенціал, методи, студент, формування.*

Актуальність проблеми професійної підготовки студентів вузів у системі неперервної освіти визначається, насамперед, соціальним замовленням: до чого ми повинні готувати їх у сучасних соціально–економічних умовах і що повинно змінитися у змісті, структурі і функціях підготовки студентів до професійної діяльності? Досвід творення в сучасній педагогіці показав, що здійснення актів переходу від теорії до практики, від минулого до майбутнього, від потенційного до актуального вимагає діяльності особливого типу. У цьому зв'язку необхідною є розробка нової концепції вищої педагогічної освіти, яка розглядає професійне становлення, самовиховання, саморозвиток як системні елементи педагогічної діяльності, що мають свій зміст, структуру і функції.

В останні роки перед вищою педагогічною школою України стоїть завдання переходу до формування фахівців–професіоналів, які поєднують глибокі фундаментальні теоретичні знання і практичну підготовку. Основні вимоги до педагогічних кадрів і рівня їхньої підготовки знайшли відображення у Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Державній національній програмі „Освіта” (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти в Україні. Особливого значення набуває проблема якісної підготовки випускників вузів гуманітарного профілю у зв'язку з їхньою майбутньою багатофункціональною діяльністю, участю у розвитку освіти, науки, виробництва, духовного життя суспільства.

На сьогодні в теорії і практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід, який охоплює багато аспектів професійної підготовки студентів. В останні десятиліття у вітчизняній та закордонній педагогіці приділяється велика увага проблемам та перспективам вищої педагогічної школи (А.Алексюк, Є.Белозерцев, О.Глузман, Л.Нечепоренко, Л.Рувінський). Успішно досліджуються питання історії й філософії вищої педагогічної освіти (В.Андрущенко, І.Зязюн, В.Кремень, В.Курило, Н.Ладижець, В.Луговий, В.Майборода).

Проблемі формування професійної готовності студента вузу до професійної діяльності присвячені роботи Н.Кузьміної, О.Мороза,

А.Міщенко, О.Пехоти, І.Підласого, В.Семіченко, В.Сластьоніна. Особлива увага приділяється пошукам шляхів удосконалення навчального процесу у вищій педагогічній школі (А.Верхола, В.Загвязінський, В.Зябкін, В.Козаков, С.Сисоєва), організаційних форм, методів і технологій навчання студентів (Т.Акбашев, А.Вербицький, В.Д'яченко, О.Падалка), особистісно орієнтованої підготовки студентів до професійної діяльності (О.Асмолов, А.Реан, В.Серіков, Т.Яценко).

Аналіз психолого–педагогічної літератури показує, що велика кількість досліджень присвячена проблемі самовиховання підростаючого покоління, але більшість стосується школярів. Ми маємо на увазі роботи наступних учених: Арет А.Я., Ковальова А.Г., Кочетова А.І., Рувинського Л.І., Гришина Д.М., Куценко В.Г. та інших.

Питання ж самовиховання студентів не привертало до себе належної уваги. Роботи, спеціально присвячені питанням самовиховання, саморозвитку студентів активізувалися лише в останнє десятиліття. Ці дослідження збагатили педагогічну теорію знаннями про особливості самовиховання в системі основних чинників становлення особистості майбутнього фахівця, про шляхи організації самовиховання, про окремі його види і т.д. З'явилися праці, в яких розкриваються окремі питання самовиховання студентів: керівництво самовихованням студентів (Р.С.Гаріфьянов, С.Б.Кабанова, З.С.Сепчева), самовиховання студентів у зв'язку з підготовкою до професійного становлення (Н.І.Дуніна, Б.П.Зязін, С.Б.Елканов, Л.П.Кугукіна, О.А.Попова), визначення місця самовиховання в системі основних чинників формування особистості фахівця в умовах вузу (В.А.Лозова, Ж.А.Тихончук), психологічні проблеми самовиховання студентів вузу (Н.І.Ісаєва, О.Е.Борденюк, В.Т.Красильніков). Разом з тим, малодослідженим залишається професійне самовиховання, яке виступає необхідною умовою успішного оволодіння професією в студентські роки, бо саме в цей період закладаються основні професійні якості, розвиваються професійні здібності, адже вже починаючи з першого курсу починається підготування до професії.

Аналіз досвіду підготовки студентів гуманітарного вузу до професійної діяльності зумовив виявлення протиріч між: сформованою технологічною структурою педагогічного процесу у вузі, орієнтованою на засвоєння теоретичної інформації, і потребою суспільства у спеціалісті, який володіє творчою активністю, самостійністю, проблемним стилем мислення; необхідністю реалізації майбутнім фахівцем різноманітних і складних професійних функцій і

відсутністю цілісної системи підготовки випускників вузів до їхнього виконання; масово–репродуктивною підготовкою випускника у вузі і необхідністю у підготовці молодого фахівця, який володіє прийомами прогнозування, моделювання, конструювання і відтворення нових систем і процесів; потребою у підготовці молодого фахівця до професійної діяльності й відсутністю методик і технологій формування у студентів основ професійного проектування.

Мета дослідження полягає у науковому обґрунтуванні і теоретичній розробці основних методів формування особистого потенціалу студентів–майбутніх фахівців.

Основні результати дослідження. В атмосфері демократизації нашого суспільства особливого значення набуває проблема відповідальності студента – майбутнього спеціаліста. Його власні зусилля повинні прямувати на свідоме, цілеспрямоване вдосконалення особистості відповідно до вимог і перспектив розвитку освіти в сучасному суспільстві. Актуальною стає проблема професійного самовиховання, саморозвитку розв'язання якої пов'язане з розвитком особистого потенціалу майбутнього фахівця.

Важливою стає така організація навчально–виховної роботи зі студентами, яка викликає у них стрічні зусилля, бажання, потребу стати краще. Вплив і реалізація особового потенціалу кожного студента стає головною проблемою гуманізації вищої педагогічної освіти, спрямованої на створення умов для загальнокультурного розвитку майбутніх висококваліфікованих кадрів. В той же час, зростаюче значення набуває висока загальна культура спеціаліста і професійно значущі якості, що є заставою його професійної майстерності.

Проте навчання у вузі дає певний рівень знань, але не завжди розвиває в особі студента якості, необхідні майстерному спеціалісту. Звідси витікає завдання цілеспрямованого розвитку професійних здібностей студента, виховання у нього уміння і надалі, в процесі професійної діяльності, вести діяльність по саморозвитку професійних якостей, по самовихованню необхідних здібностей. Формування особистості спеціаліста – це процес, в ході якого відбувається духовне збагачення, удосконалення стиля роботи, розвиток індивідуальності, інтелігентності, внутрішньої і зовнішньої загальної і професійної культури.

Спеціаліст стає здібним керувати діяльністю інших людей, їх вихованням, навчанням, виконанням завдань, створенням організаційних, технічних, морально–психологічних передумов для досягнення вищих результатів праці. Зберігання оптимізму, відчуття нового, збільшення творчих здібностей та оригінальності мислення

досягається активним виконанням своїх обов'язків, змістом та широтою спілкування, постійним поповненням своїх знань, науковою організацією праці. Високий рівень ерудиції, універсальність і фундаментальність знань дозволяють спеціалісту вирішувати питання своєї діяльності у широкій перспективі, відмовлятися від шаблонів і догм. Тому психологічними умовами успіху управління розвитком особистості студента повинні стати: ясність та чіткість цілей формування особистості студента; планування формування особистості студента у вузі; вивчення результатів процесу формування особистості студента–майбутнього спеціаліста; психолого–педагогічна підготовленість; якості особистості; авторитет викладачів та керівників вузу (1, с.311).

Людина від часу народження стає істотою соціальною. Формування його характеру, поведінки, особистості в цілому визначається всією сукупністю соціальних факторів і закономірностями фізичного розвитку. Ось чому важливо знати сукупну діяльність факторів, що визначають розвиток особистості на різних етапах розвитку. Не менш важливим є поглиблення у механізми цього процесу і зрозуміти, яким чином виробничий, моральний і науковий досвід, що накопичився у суспільстві, стає придбанням окремої людини і визначає його розвиток як особистості. Але без спеціально організованої стрічної активності особистості це придбання не працює, тобто воно залишається нейтральним без самовиховання. Під час виховання малюка чи дошкільника навряд чи виникає питання про самовиховання, хоча дитина сама вигадує свою гру, у якій відображає своє розуміння дійсності. У молодшому шкільному віці відбуваються значні зміни у діяльності дитини у бік внутрішньої мотивації. Вона є основою для перебудови діяльності на основі постановки ним завдань подолання своїх слабостей та формування у себе найкращих якостей людини.

Праця над собою – самовиховання – починається з усвідомлення і сприйняття об'єктивної мети як суб'єктивного, бажаного мотиву своєї діяльності. Суб'єктивна постановка малюком певної мети поведінки або діяльності породжує свідоме напруження волі, визначення плану діяльності на наступний день.

Отже, на певній стадії розвитку особистості, її інтелектуальних здібностей та суспільної самосвідомості дитина починає розуміти не тільки зовнішні для нього цілі, але й також власні цілі свого виховання. Вона починає відноситись до самої себе як до суб'єкта виховання. З виникненням цього нового, доволі своєрідного у формуванні особистості фактору людина сама стає вихователем.

Таким чином, самовиховання – систематична і свідома діяльність людини, яка спрямована на саморозвиток, на формування базової культури особистості (2, с.100). Самовиховання покликано укріпити та розвивати здібність к добровільному виконанню обов’язків, як особистих, так і заснованих на вимогах колективу, формувати моральні якості, необхідні навички поведінки, вольові якості. Самовиховання – складова частина і результат виховання, всього процесу розвитку людини. Актуальна потреба у саморозвитку, самовихованні, потяг до самовдосконалення і самореалізації являють величезну цінність самі по собі. Вони є показником зрілості і водночас умовою її досягнення (4, с.136). Крім того, актуальна потреба у саморозвитку, самовихованні, самоактуалізації – це джерело довголіття, причому довголіття активного, і не тільки фізичного, але й соціального, особистісного. З вираженим прагненням до саморозвитку пов’язані й професійні успіхи, досягнення професійного «акме», а також і професійне довголіття. Відповідальні завдання, які ставить суспільство перед вищою школою по підготовці висококваліфікованих фахівців, в сучасних умовах можуть успішно вирішуватися за умови активізації роботи студентів над собою. У зв’язку з цим важливо, щоб кожен студент опанував знаннями по самовихованню, засобами і прийомами роботи над собою, свідомо готував себе до майбутньої професійної діяльності.

Вивчення існуючої практики свідчить про недооцінку значущості професійного самовиховання студентів у процесі підготовки майбутніх спеціалістів. Успішне вирішення проблеми професійного самовиховання студентів в освітньому процесі вузу можливо, якщо: діяльність викладачів вузу спрямована на виховання потреби в професійному самовихованні; питання професійної діяльності розглядається як джерело розвитку самого студента, придбання ним особистої культури; створюються сприятливі умови для розвитку професійної культури, які передбачають наявність у студентів знань про специфіку, особливості, значення професії, стимулюючих до самопізнання, самовиховання; про методи самовиховання, які сприяють здійсненню особистих планів саморозвитку ; про оцінку результатів самовиховання, що стимулює розвиток професійної самосвідомості; здійснюється взаємозв’язок професійного самовиховання з розвитком особистої професійної культури майбутніх спеціалістів; діяльність по самовихованню усвідомлюється і реалізується студентом як важлива умова його професійного розвитку.

На сьогоднішній день університети, будучи центрами освіти і науково–дослідної діяльності, є найбільш відповідні освітні установи за підготовку професійних кадрів і повністю здатні відповідати на сучасні запити в області професійної роботи, оскільки університетська освітня програма гармонійно поєднує в собі фундаментальність і універсальність, безперервність і науково–дослідну спрямованість.

Способами формування особистого потенціалу студента в умовах професійної школи є: привертання уваги студента до самопізнання, особливостей свого особового потенціалу; розкриття можливостей саморегуляції своєї розумової діяльності; показ широкого діапазону прийомів розумової діяльності, включаючи прийоми діалектичного аналізу складних явищ (інтелектуальний тренінг); навчання моделюванню, комбінуванню, перетворенню, перенесенню знань і способів дій у нові навчальні і виробничі ситуації; введення завдань, що моделюють професійні ситуації, в процесі яких засвоювалися б професійно–теоретичні знання і теоретичне мислення, основу таких завдань складає багатоаспектний аналіз об'єктів, встановлення всіх характеристик, зв'язків і відносин кожного з даних об'єктів; вправи, що розвивають широку орієнтацію в системі знань; збільшення обсягу творчої самостійної роботи, насичення її дослідницькими навчально–виробничими завданнями; створення умов для продуктивної індивідуальної і групової пізнавальної діяльності; стимулювання здорової конкурентоспроможності; видача індивідуальних рекомендацій по саморозвитку особистого потенціалу у студентів; стимуляція індивідуального саморозвитку потенціалу особистості.

Але не всі студенти однаково готові до сприйняття творчих завдань і спроможні до самостійної постановки проблем самовиховання та їх вирішення. Можна виділити три рівні готовності до саморозвитку і самовиховання.

Низький рівень готовності до саморозвитку визначається ще недостатньо глибоким, нестійким інтересом до професійного самовдосконалення. Студенти характеризуються епізодичним залученням до літератури, додаткової самостійної роботи, яка є випадковою, несистематичною, нецілеспрямованою. Мотивація необхідності фактично відсутня.

Середній рівень характеризується концентрацією інтересу на вузькому крузі питань, які студенти здатні вирішувати самостійно. Їх потреба в самоосвіті і самовихованні диференційована інтересом у вузькій сфері. Проте за джерелами і формами організації воно різноманітне, хоча організація самоосвітньої діяльності ще не економна: той, що навчається, ще не може визначити шляху

раціонального планування своєї діяльності. Саморозвиток перетворюється на відносно самостійну діяльність, уже може мати цілі, завдання, свій зміст, елементи організації. Мотивація самоосвіти і самовиховання студентів цієї групи пов'язана із спонукальними силами пізнавального інтересу, безпосередньо не обумовленого життєвими планами, цілями професійної діяльності.

Високий рівень характеризується сформованістю всіх блоків умінь, що дозволяє будувати навчальну діяльність і саморозвиток як єдиний процес. Виділяються велика чіткість у діяльності, дієвість, реальність цілей. Студенти цієї групи мають широкі, соціально значущі мотиви самоосвітньої діяльності, які народжені необхідністю визначення свого місця в суспільстві, в професії.

Важливими і необхідними компонентами культури спеціаліста є висока вимогливість до себе, постійне відчуття незадоволеності досягнутим, прагнення до високих професійних ідеалів, розвиток професійної самосвідомості особистості, потреба у професійному самовихованні. Потреба у професійному самовихованні розуміється як такий психологічний стан особистості студента, який виникає в результаті вирішення протиріччя між бажаним і дійсним у самої особистості і спонукає його самоудосконалюватися у професійно-етичному аспекті. Зрозуміло, що люди не народжуються професійними спеціалістами: навички і знання виховуються й удосконалюються роками.

Проте коли молодий спеціаліст починає працювати, він вже з перших днів повинен відповідати певним вимогам, які висуває до нього роботодавець, які визначають його професійну придатність, а саме: схильність до стратегічного планування, вміння передбачати тенденції розвитку тієї сфери, в якій працює спеціаліст; визначати свою нішу і діяти у відповідний спосіб; вміння приймати правильні та своєчасні рішення; бажання не задовольнятися досягнутим, а постійно розширювати масштаби своєї діяльності; здатність приймати нестандартні рішення; вміння брати на себе відповідальність; вміння постійно вчитися, пристосовуючись до змін ситуації, що складається; добре розвинута інтуїція і здатність до аналітичного мислення; здатність до критичної оцінки своїх дій; вміння концентрувати увагу на вирішенні проблем, а не на пошуках винних; знання людей, вміння приймати на роботу таких спеціалістів, які не бояться ризику і не перекидають свою роботу на інших; широка професійна підготовка, що виходить за межі вузької спеціалізації; розуміння важливості свого підрозділу для виконання таких завдань та вирішення таких проблем, що стоять перед підприємством; оптимізм та здатність впливати на

інших людей, рішучість та вміння спонукати інших до дії; здатність не тільки створювати досконалі плани дії, але наполегливо й ретельно виконувати ці плани; відданість підприємству; здатність до виправлення своїх помилок; уміння переконувати людей; фізична й духовна витривалість, здатність підтримувати нормальні ділові стосунки з іншими спеціалістами, схильність до лідерства.

Висновки. Таким чином, особливістю професійного самовиховання студентів університету є спрямованість на формування особистих якостей, необхідних для успішної професійної діяльності. Вплив професійного самовиховання та саморозвитку на розвиток професійної культури майбутнього спеціаліста забезпечується за умови його спрямованості на розвиток таких професійно–особистих якостей, як психолого–професійна компетентність, культура спілкування і поведінки та ін. Організація професійного самовиховання в процесі навчання включає: професійну освіту; знайомство з теоретичними і практичними питаннями самовиховання; диференційовану допомогу студентам і стимулювання роботи над собою; навчання студентів засобам самовиховання.

Для сучасного студента характерне прагнення знайти і осмислити своє реальне місце в житті, інтерес до пізнання як зовнішнього, так і свого внутрішнього світу. Осмислення своїх реальних можливостей сприяє усвідомленню студентами – майбутніми спеціалістами особового сенсу самовиховання та саморозвитку.

Література:

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность: образование, самообразование, профессия. – Мн., 1998.
2. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Ульянов Е.Н. Общая педагогика. – М., 2003.
3. Доганова В.В. Самообразование в системе профессиональной подготовки будущего учителя. – Автореф. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук – 13.00.01. – Теория и история педагогики. – Минск, 1994.
4. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб., 2005.
5. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: Основні положення. Навч. посібник. – К., 2001.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

Бронеславська І.

МЕТОДИ ЗАОХОЧЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 5–6–Х КЛАСАХ

У статті розкрито методи, прийоми і форми розвитку інтересу до вивчення української мови у школі з російською мовою навчання, наведено різні види завдань, які сприяють розвитку мислення, уваги, пам'яті учнів.

Ключові слова: *методи, прийоми, форми навчання, активізація навчальної діяльності, розвиток мислення, інтересу.*

Як навчити дитину самостійно вчитися? Як сформувати її пізнавальні інтереси, позитивне ставлення до навчального процесу? Ці питання хвилюють кожного вчителя.

За новою навчально–виховною концепцією [6] української мови учні мають не лише засвоїти певну кількість лінгвістичних понять та граматичних правил – вони повинні вільно володіти усним і писемним мовленням, користуватися ним в у різних ситуаціях.

Як же донести до кожного учня багатство й красу рідного слова, виробити вміння невимушено вести бесіду, створювати тексти літературною мовою? Жодні новітні технології не допоможуть вчителю це зробити, коли він за суб'єктом навчання не бачить живої людини, яка росте, пізнаючи навколишній світ і себе в ньому, не відчуває серцем душі цієї підростаючої особистості.

За нашими спостереженнями, вчителі–словесники значну частину програмового матеріалу подають у готовому вигляді, що призводить до механічного заучування учнями правил. Здобування ж у такий спосіб знань не виправдовує себе і з практичного погляду. Тому потрібно, щоб у момент вивчення нового „учні по–справжньому зрозуміли те, що їм пояснюється, і потім свідомо вивчали необхідний матеріал”[5: 41].

Виняткову роль при цьому „відіграє уміння вчителя скерувати хід думки учнів так, щоб вони активно, зосереджено прагнули побачити невидиме, зрозуміти приховане, розгледіти незвичайне у звичайному, що зустрічається на кожному кроці. Ця робота думки і є тим, що в практиці називають розумовою діяльністю”[8: 591].

Методисти, педагоги, вчителі–практики по–різному висвітлюють проблему активізації навчання. Наш досвід роботи показує, що вивчення української мови в 5–6–х класах у школах з російською мовою навчання має свої специфічні особливості. Діти, які щойно перейшли до середньої ланки, великою мірою ще сприймають життя як гру. Вони охоче, з великим задоволенням виконують такі завдання,

де є можливість їм виявити творчу індивідуальність. І тому уроки з елементами казки, гри в такому віці надзвичайно ефективні.

Завдання статті – показати, які методи, прийоми, форми та засоби роботи сприяють розвитку мислення, заохочують, підносять ефективність навчання.

Ми переконані в тому, що неодмінною умовою сучасного уроку має бути принцип новизни, жодне заняття не повинне бути схожим на інше. Лише тоді воно захопить увагу школяра, активізує його розумову діяльність. Це може бути урок–гра, урок–змагання або ж традиційний урок з нестандартними елементами. Різноманітні граматичні ігри, лінгвістичні казки та цікаві вправи саме й дають можливість у захоплюючій формі розвивати, збагачувати мову учнів, поглиблювати знання, закріплювати вивчений на уроках матеріал.

Як показує власний досвід, гра корисна тоді, коли органічно переплітається з серйозною наполегливою працею, тобто вона не повинна відволікати уваги дітей від навчання, а спонукати до розумової діяльності. Така методика робить навчання привабливішим і цікавішим. Стає бажаним те, що дитині важко дається, допомагає перебороти труднощі в засвоєнні навчального матеріалу.

Відомо, що значні труднощі для п'ятикласників становить вивчення дзвінких і глухих приголосних. Їм важко усвідомити, чому близькі за значенням і способом творення звуки розрізняються між собою тим, що одні вимовляються за участю голосу й шуму, а інші – лише за участю шуму. Тому дітям потрібно запам'ятати їх. Цього ми досягаємо, записавши приголосні звуки в алфавітному порядку і позначивши, що від [б] до [р] – це дзвінкі, крім [к] і [п], всі інші – глухі. Замість того, щоб заучувати напам'ять усі дзвінкі і глухі приголосні звуки, п'ятикласники повинні пам'ятати лише „межу” їх поділу та звуки [к] і [п].

<u>Б В Г Д Ж З Й</u>	<i>К</i>	<u>Л М Н</u>	<i>П</i>	<u>Р</u>	<u>С Т Ф Х Ц Ч Ш Щ</u>
дзвінкі		дзвінкі			глухі

Багато важать на уроках української мови і творчі вправи – усні та письмові. Вони використовуються для того, щоб заохотити їх спілкуватися одне з одним, зробити клас інтерактивною групою, де учні почувуються впевнено, висловлюють свої погляди та думки, а також заохочують однокласників робити те саме, створюють стимулюючу, творчу атмосферу.

Наприклад, у 5–му класі даємо такі завдання:

1. „Пантоміма”. За допомогою міміки, жестів, рухів спробуйте передати прочитане: „У лісі було чудово! А що це червоніє під ялинкою? Марійка підбігає до ялинки і нахиляється. Пхе! Та це ж мухомор!”

2. „Пошуки порівнянь”. Учні описують предмет або ситуацію і передають порівняння ланцюжком. Наприклад, „Дзеркало виблискувало в місячну ніч, неначе...”. Завдання: знайти якомога більше оригінальних варіантів закінчення цього речення. Наводимо приклади учнів: *неначе хотіло розказати якусь таємницю; неначе величезний діамант; неначе радісні очі вчительки.*

3. „Визначення емоцій за зовнішніми ознаками і поведінкою”: Як можна зобразити людину, яка радіє? (людина „ летить”, танцює, весело і привітно говорить). Колективне обговорення та вдосконалення найбільш оригінальних відповідей.

4. „Способи використання предмета”. Учні називають добре знайомий предмет. Завдання: назвати якомога більше різних способів його використання.

5. „Хто більше?” Завдання: за п’ять хвилин назвати якомога більше спільних, а потім – відмінних ознак названих предметів.

6. „Скажи по-іншому”. Ведучий називає нескладну фразу. Кожна група повинна передати її зміст іншими словами.

7. *Складіть казку за даним початком.*

Закінчився останній урок. Чергові прибрали в класі і пішли додому. Як тільки двері зачинилися, меблі заворушилися і заговорили.... Подаємо зразки творів “Про що говорили меблі”:

1) *Першою обізвалася третя парт:*

- Який жах! Я вся помальована!

- А я ледве стою на ногах, – обізвалася друга парт. – Костик повикручував майже всі гайки.... І так парт за партою розповідали про свої негаразди. Аж ось обізвася учительський стіл:

- Який жаль, що ремонт у класі роблять батьки. Аби це робили діти, можливо тоді б вони зрозуміли, що псувати шкільні меблі не можна.

2) *Нарешті закінчився день. Тепер ми зможемо відпочити від крику дітей та біганини по класі.*

3) *Сьогодні Олексій знову не підготувався до уроків. Дуже прикро, що мені дістався такий учень.*

Щоб викликати інтерес до опанування української мови, постійно ознайомлюємо учнів з новими матеріалами на основі порівняння з уже вивченим на уроках російської мови, використовуємо граматичні та лінгвістичні казки, які допомагають краще запам’ятати вивчене.

Так, наприклад, перед вивченням теми „Синтаксис. Пунктуація” пропонуємо послухати казку :

Про Синтаксис і Пунктуацію

В деякому царстві, в неабиякому государстві, не за дрімучими лісами, не за високими горами, а в країні Граматиці жив–був Синтаксис. Він був володарем Словосполучень і Речень. І був він розумним правителем. У Реченнях кожне слово стояло на своєму місці. Але Синтаксису цього було мало. Йому дуже хотілося, щоб думки виражалися з почуттям та відповідною інтонацією. Але в його царстві не було Розділових Знаків, Питальних і Окличних речень, навіть межі речень іноді важко визначались. Це утруднювало сприймання розповіді, висловлювань. Одного разу засмучений Синтаксис гуляв вулицями свого міста і незчувся, як опинився в дрімучому лісі. Тут він побачив цікаве видовище...

(Завдання: описати зустріч Синтаксису з Пунктуацією, використовуючи правила пунктуації). Наводимо уривки з творів учнів:

1. – Я – Пунктуація, а це мої помічники Розділові Знаки. Вони працюють у Реченнях. Без них було б незрозуміло, коли тебе гукають, чи запитують, або просто щось розповідають...

2. – Я – Пунктуація. В країні Граматиці я завідую розділом, який вивчає правила розстановки розділових знаків. Неправильно поставлений той чи інший розділовий знак або його пропуск називається пунктуаційною помилкою. Тому правило, як правильно ставити розділові знаки, також треба вчити...

Вивчення відомостей про прислівник, прийменник починаємо прослуховуванням казок.

Як Прислівник і Прикметник потоваришували

Давно це було. Стояла в лісі хатка, жили в ній Прикметники. А на сусідній галявині жили Прислівники. Їм було дуже сумно одним у лісі, порадилися вони і вирішили попроситися на постійне місце мешкання до Прикметників. Підійшли до хатки, постукали.

– Хто там?

– Це ми, прислівники. Пустіть нас до себе в хатку, ми хочемо разом з вами жити. Будемо допомагати, чим зможемо.

– Ідіть краще до Дієслів, — відповідають Прикметники, — ви ж дієслівного походження.

– Але ж ми і вам родичі, — просять Прислівники. — Недарма деякі учні нас з вами сплутують.

– Зачекайте, ми порадимось.

Прикметники порадилися і відповіли такими словами:

– Ми пустимо вас за умови, якщо ви будете означати ознаку дії, відповідати на питання *ЯК? ДЕ? КУДИ? ЗВІДКИ? КОЛИ?*, а в реченні виступатимете найчастіше другорядним членом.

Прислівники трішечки повагались і погодились. З тих пір ці частини живуть у великій дружбі та згоді.

Як Прийменники посварилися з усіма словами

В тридесятім царстві, в тридесятім господарстві, в країні Морфології жили–були прийменники. Жили–поживали, але добра не наживали, а тільки з усіма сварилися. Одного разу вони так посварилися з Іменником, що він не стерпів і сказав:

– І близько більш до мене не підходьте!

– В такому разі, – сказали прийменники, – і ви до нас близько не підходьте: ні ви, ні ваш заступник Займенник.

І відтоді, коли Прийменникам приходилось стояти в одному рядку з Іменником та Займенником, вони так далеко відсувалися, що між ними можна було розмістити Прикметник (по вузькій стежині, за темним лісом). Прийменники, посварившись з сусідами, переїхали в інший будинок і навіть перестали розмовляти з ними. Поступово вони зовсім від усіх віддалилися.

Так Прийменники стали окремими словами, оскільки вплинути на ситуацію не могли і, вирішили записати в Книгу Правил цю подію, яка потім стала правилом: прийменник – це самостійне слово і з іншими словами пишеться завжди окремо.

Вивчаючи тему „Дієслово”, нагадуємо правило правопису Не з дієсловами:

Сила кохання

Горду та вперту частку Не покохало благородне Дієслово. Тяжким та сумним було це кохання. Дієслово говорить: „Люблю!”, а вона йому: „Не люблю”. Дієслово признається: „Вірю!”, а вона йому: „Не вірю”.

Частка Не ніколи не підходила до Дієслова близько і писалась від нього тільки окремо. Дієслово не відступало. І ось одного разу частка Не і говорить йому: „Я відповім тобі взаємністю, якщо докажеш, що жити без мене не можеш”.

Сумно зітхнуло Дієслово і пішло скитатись по словниках і підручниках. Коли ж воно повернулось до своєї коханої, вона, як завжди, відскочила від нього з криком: „Ненавиджу!”. І раптом завмерла від несподіванки, опинившись в обіймах Дієслова.

Так Дієслово довело, що в деяких випадках не тільки воно, а й сама частка *Не жити одне без одного* не можуть.

Нерозлучні друзі

У Дієлова було мало справжніх і вірних друзів. Це його дуже засмучувало. Одного разу Дієслово йшло берегом річки. Раптом почуло, що хтось плаче. Підійшовши ближче, побачило: сидить на камені Префікс і заливається горючими сльозами.

– Чого ти плачеш? – спитало Дієслово.

– Як же мені не плакати? – відповів Префікс. – Мені так погано самому жити.

– Ну так давай дружити, і мені буде веселіше.

– Згода! – з радістю відповів Префікс. – А у тебе є брати?

– Так, і дуже багато, але всі вони живуть в різних місцях: стрибають, бігають, співають, кричать, сміються...

– Давай я познайомлю їх зі своїми братами – Префіксами, якщо я зможу їх усіх зібрати: один десь Над–, другий – Під–, третій – За–, четвертий, здається, – З–...

Нарешті Префікси познайомилися з Дієловами і стали навіки нерозлучні. Їм дуже подобається працювати разом.

Тепер, діти, ви розумієте чому дієлова з префіксами пишуться разом?

(Завдання: утворити якомога більше слів із префіксами від дієлова їхати).

Казковий замок (Лінгвістична казка)

Жили–були собі Слова. Вони змінювались, росли, як дерева. З кожним роком слів ставало все більше й більше. І от виріс пишний, квітучий сад. Коли слова–дерева гойдалися від вітру, вони звучали, нагадували чарівний спів солов'я. Стали люди називати милозвучну мову солов'їною.

Добре жилося Словам: вони дружили, допомагали один одному, а згодом вирішили побудувати величезний Замок Дружби Слів. На будівництві трудилися усі значущі частини слів: Корені, Суфікси, Префікси, Закінчення. Корені слів будували стіни, Суфікси робили вікна і двері, а Закінчення – дах будинку покривали червоною черепицею. Префікси подавали Кореням цеглу. Дружно працювали Слова. Прийшли на допомогу своїм родичам спільнокореневі Слова.

Ось і готовий Замок. У ньому будуть жити Слова, які приносять людям радість. Слова вирішили зробити новосілля і запросити в гості своїх родичів.

(Завдання: допомогти написати запрошення родичам – спільнокореневим словам, але спочатку „змінівши одяг” (форми) поданих слів: земля, вода, життя [1:73].

Про користь розділових знаків

Сашко виконував домашню вправу і загубив кому. Він не звернув на це жодної уваги. Йому здалося, що так навіть краще: не треба замислюватися, з якого правила ця кома. Потім він став боятися складних речень, шукав прості фрази. За нескладними фразами приходили нескладні думки.

Потім він загубив знак оклику і знак питання і перестав задавати будь-які питання. Ніякі події його не цікавили, ні над чим він не замислювався. Ще через деякий час він загубив дві крапки і перестав пояснювати людям свої вчинки. Врешиті-решит у нього залишились тільки лапки. Він перестав висловлювати свої думки, а тільки весь час когось цитував: так він зовсім перестав мислити і став усім нецікавий.

Тому, діти, будьте дуже уважні до розділових знаків. Щоб із вами не трапилось такої історії [2: 361].

Для опанування правопису м'якого знака доцільно розповісти казку. Дітям повідомляється, що на уроці вони дізнаються, чому після шиплячих ніколи не пишеться м'який знак.

„М'який знак часто похвалявся:

– Я такий м'який, такий добрий. Зі мною радісно і приємно всім. Буває приголосний такий твердий, такий сердитий, а варто мені стати з ним поряд, як він відразу пом'якшується.

– Киш, хвалько, – зашипіли шиплячі, – м'який, добрий. Ти ж жодного звука передати не можеш. Ти всього-на-всього – знак.

– Краще не передавати жодного знака, ніж шипіти так, як ви, злючки-колючки! – вигукнув м'який знак. І з того часу ніколи більше не ставав біля шиплячих.”

Багато часу і зусиль потребує опрацювання таких правил, як позначення на письмі вимови приголосних з **я, ю, є, ї** (**п'ять, м'яч, б'ють, з'їм**). Сприяє запам'ятовуванню матеріалу така казка.

У країні Знань ми зустрілися з дуже цікавим дядечком.

– Я – Знак Апостроф, – гордо заявив дядечко. – Я дуже потрібний на письмі. Аби не я, то як би люди показали, що в слові, наприклад, в'юн, під час читання перший звук слід вимовити твердо, а потім звук [й], а потім вже і інші звуки. Я такий важливий, що стою не поряд з усіма іншими буквами, а трошки вище від них. Ось погляньте: ім'я, б'ють, з'їм, м'яч.

А щоб ви краще запам'ятали правила вживання апострофа, я подарую вам ось цю схему.

Вживання апострофа

А П О С Т Р О Ф	Пишеться перед Я, Ї, Ю, Є	Після <u>Б, Ц, В, М, Ф</u> (п'ять, любов'ю, солов'ї, ім'я)
		Після твердого <u>Р</u> у кінці складу (кур'єр, матір'ю, бур'ян)
		Після префіксів на приголосний (з'явитися, об'єднання, з'їсти)
		Після першої частини складного слова на приголосний (двох'ярусний, дит'ясла)
А П О С Т Р О Ф	Не пишеться перед Я, Ї, Ю, Є	Після м'якого <u>Р</u> на початку складу (буря, рябий, брякнути)
		Після <u>Б, Ц, В, М, Ф</u> , якщо перед ним стоїть кореневий приголосний, крім <u>Р</u> (свято, морквяний, медвяний)

Підсумовуючи, зазначимо, що вчителям–словесникам бажано так будувати свою роботу з вивчення української мови, щоб кожен урок сприяв всебічному розвитку дітей, поглибленню їхніх знань, удосконаленню зв'язного мовлення і в підсумку викликав бажання добре опанувати великим нашим національним скарбом – рідною мовою України. Різноманітні граматичні ігри та цікаві вправи саме й дають можливість у захоплюючій формі розвивати, збагачувати мовлення учнів, поглиблювати знання, закріплювати вивчений на уроках матеріал.

Література:

1. Бурак Г.Ф. Слово – диво: Вправи, завдання, диктанти з української мови: Метод. посібн. для 5–го класу. – К., 1994. – 96 с.
2. Волина В.В. Учимося играя. – М., 1994. – 448 с.
3. Жирова В. Игра и обучение в американской школе // Педагогический вестник. – 1992. – №16. – С. 4–8.
4. Заєць С.Г. Реалізація ідеї відродження української мови мови через драматизацію як прийом навчання // Початкова школа. – 1993. – №3. – С.19–23.
5. Кларик М.В. Игра в учебном процессе // Советская педагогика. – 1985. – №6. – С.26–33.
6. Концепція 12–річної середньої загальноосвітньої школи/ Директор школи. – 2001. – № 1.

7. Мельникова С.И., Яворовская Л.Н. Игровые формы учебных занятий. – Х., 1993. – 144 с.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори .У 3т. – К., 1977. – Т.4.
9. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. – М., 1980. – 437с.

Максимова–Кулішова О., Цибулько Г.

ОРНАМЕНТИКА В ПРЕДМЕТАХ МАТЕРІАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті проаналізовано деякі елементи орнаментики та використання їх в предметах матеріальної культури.

Ключові слова: орнаментика, матеріальна культура.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Наприкінці ХХ століття набула актуальності проблема формування культури особистості. Займаючись проблемою формування у студентів знань з курсу «Історія дизайну костюма та матеріальної культури», яка орієнтована на вивчення багатогранного комплексу фундаментальних аспектів історії українського народу, ми поставили собі за мету розкрити специфіку вивчення розділу «Орнаментика».

Аналіз останніх досліджень та публікацій з проблеми. Курс поділяється на лекційні і практичні заняття. Практичні роботи передбачають емоційну зацікавленість запропонованою темою, пошукову роботу з джерелами літератури та мистецтва, технічне виконання замальовок або роботу з тканиною, аналіз виконаної роботи. В основу методики занять ми поклали принцип систематичного розвитку у студентів здатності розвивати естетичні погляди на оточуючий світ, художні образи, а також відтворення побаченого у своїх роботах. Це сприяє розвитку фантазії, формуванню цілеспрямованості, прояву новаторства, самобутності, оригінальності студентської індивідуальності, що дуже важливо для специфіки навчання груп зі спеціалізаціями: „швейні вироби” і „художнє моделювання костюму”.

Широке застосування різноманітних прийомів роботи служить здобуттю багатого спектра нових знань, виховує почуття свободи в творчості. Матеріальна культура – поняття, яке виникло як наслідок поділу загальної культури на матеріальну і духовну. І хоча такий поділ є умовним, оскільки в реальному житті вони взаємопов'язані та взаємно проникаючими одна в одну. Дизайнери різних сфер діяльності, часто оперують цим поняттям через те, що їх діяльність спрямована здебільшого на творення матеріальних предметів.

Досліджуючи літературні джерела, ми дійшли висновку, що орнаментика є дуже важливим і необхідним елементом для вивчення

курсу. Вона зустрічається у різних аспектах матеріальної культури, починаючи від кераміки і меблів до особливостей оздоблення одягу різних часів і народів.

Виклад основного матеріалу дослідження. З якою ж метою використовується орнаментика як складова частина курсу при формуванні знань студентів з матеріальної культури.

Орнамент (від лат. Ornamentum – прикрашання), візерунок, що складається з ритмічно упорядкованих елементів; використовується для оздоблення різноманітних предметів (убрання, знаряддя і зброї, текстильних виробів, меблів, книжок тощо), архітектурних споруд (як зовні, так і в інтер'єрі), виробів мистецтва (головним чином прикладних), у первісних народів навіть самого тіла (фарбування тіла, тату). Орнамент безпосередньо пов'язаний з поверхнею, яку він прикрашає і зорове її організує, як правило, виявляє і акцентує архітектоніку предмета, на якому він нанесений. Орнаменту притаманні не лише стилізації реальних природних мотивів а і схематизація їх до не визнавання; поєднання різних елементів зображення: геометричних фігур, стилізованих деталей листя, квітів, символів. Орнаментальне оздоблення є частиною предметів, найпростішою, первісною художньою системою, що базується на принципах композиції. Вивчаючи таке орнаментальне оздоблення і займаючись його створенням, студенту стають зрозумілі його композиційні прийоми, значення орнаменту на площині виробу, силу впливу малюнка і таким чином засвоюються не лише теоретичні знання а і можливість використання цих прийомів і засобів у власній творчій роботі.

Що до походження орнаментики, то можемо сказати, що певної відповіді не знайдено. В ній відбиті естетичне осмислення діяльності людини, творчі перевтілення, які упорядковують природу. Але можемо зазначити, що його поява пов'язана з повторенням форм природи. Розглядаючи ті чи інші природні форми, легко помітити, що в їх будові дуже часто присутня симетрія (листя, насіння, комахи, тварини). Суттєвою є також обрядова, магічна роль стародавнього орнаменту, що базувався на знаках, символах і стилізованих зображеннях відьмацького чи релігійного значення. В орнаментах, особливо народної творчості, де вони мали широке розповсюдження, відбилосся фольклорно поетичне відношення до життя.

Виникнення орнаментики відносять до стародавніх епох історії; його зачатки зафіксовані ще за часів палеоліту. В естетичній культурі неоліту орнамент досягає вже великого різноманіття форм і зайняв домінуюче місце. Надалі, з розвитком мистецтва і зображальних

форм, орнамент втрачає своє лідерство і свою змістовність, однак, зберігає за собою важливу роль оздоблення і упорядкованості у системі прикладної творчості.

Живописний орнамент на початок XVI століття досяг рівня високого мистецтва.

Переходячи до композиційних умов складання орнаменту необхідно звернути увагу на головні аспекти його будови. Якщо половина предмета дзеркально відбиває другу, ми бачимо дзеркальну симетрію. Якщо частин, що повторюються декілька (більше двох) і зібрані вони навколо однієї крапки, то це приклад центральної симетрії. Це можуть бути квіти, сніжинки тощо. Якщо ж частини предмета, що збираються навколо крапки несиметричні, утворюється кутова симетрія, в якій несиметрична деталь ніби повернута на деякий кут.

Симетрія – один з розповсюджених прийомів орнаментальної композиції. Елементи костюму, взуття, аксесуари, стільці, крісла, канапи, керамічні вироби, прикраси можуть мати дзеркальну, кутову або центральну симетрію орнаментів. Крім симетрії в природі спостерігається ритм на гілках рослин, хутрі тварин. Ритм став основою і для орнаментів. Хоча симетрія в орнаменті присутня частіше. Орнамент як прояв матеріальної культури завжди розташовується на площинах предметів або на їх деталях і залежить від предмета, його розмірів і форм і пов'язаний з ним. Тому розміщення орнаменту на речах зумовлено художньо–композиційними законами. Без виконання яких орнамент буває занадто великий, чи малий, немасштабний тощо.

Можна зробити висновки, що орнамент є встановлене композиційними законами оздоблення речі, частини і деталі якого розміщені в певному порядку, побудованому на симетрії і ритмі. Так, розташований на комірці сорочки вишитий орнамент складається у стрічку. Площу, яку вона займає, встановлено розмірами і кордонами коміру і необхідністю гармонійного співіснування його з усією сорочкою. Не слід забувати також про те, що в орнаменті існує поняття рапорту, тобто ритмічного або симетричного повторення однакових зображень.

Орнаменти, основані на центральній–променевої симетрії, відносять до розеткових. Можливі орнаменти, в яких поєднуються стрічкові, площинні і розеткові елементи.

Найбільш характерною рисою побудови орнаментів є контраст, тобто різниця між суміжними зображеннями або полем і малюнком, що досягається різницею кольору, тону або рельєфу, взаємодією форм ліній.

Необхідно звернути увагу студентів на те, що при створенні орнаментів в першу чергу треба визначити загальну геометричну основу, яка потім створить повну структуру орнаменту. І тільки тоді, коли структура буде читатися, композиційно організованою, можна приступати до вираження головних і допоміжних елементів і частин, характеру деталей. При складанні власних ескізів студенту необхідно врахувати різниці просторового розташування осей симетрії і їх побудову, враховуючи їх місце на предметі. Враховуючи природні закони розвитку форми та існування сил тяжіння, зміна важкості форм орнаменту по вертикальній осі обов'язково повинна зосереджуватись у нижній частині. Горизонтальна ось може знаходитися як у горизонтальній так і у вертикальній площинах.

За композиційними правилами також повинна виконуватись гармонія форми і композиції, в якій вона знаходиться. Зміна композиційних умов обов'язково повинна супроводжуватись зміною форм. Так, краєві частини орнаменту повинні відрізнятися від центральної, при повороті форми повинні естетично поєднатися в куті повороту, кутові елементи повинні відрізнятися від стрічкових; на форму орнаментальних елементів також впливає матеріал виробу і техніка його обробки.

Форми орнаментів дуже різноманітні, але види обмежені. Наприклад, ми пропонуємо студентам схеми малюнків стрічкових бордюрів і фризів, що складають всього 7 видів (рис 1), орнаменти килимів базуються на 17 схемах, але поглиблюватися в їх вивчення студентами недоцільно.

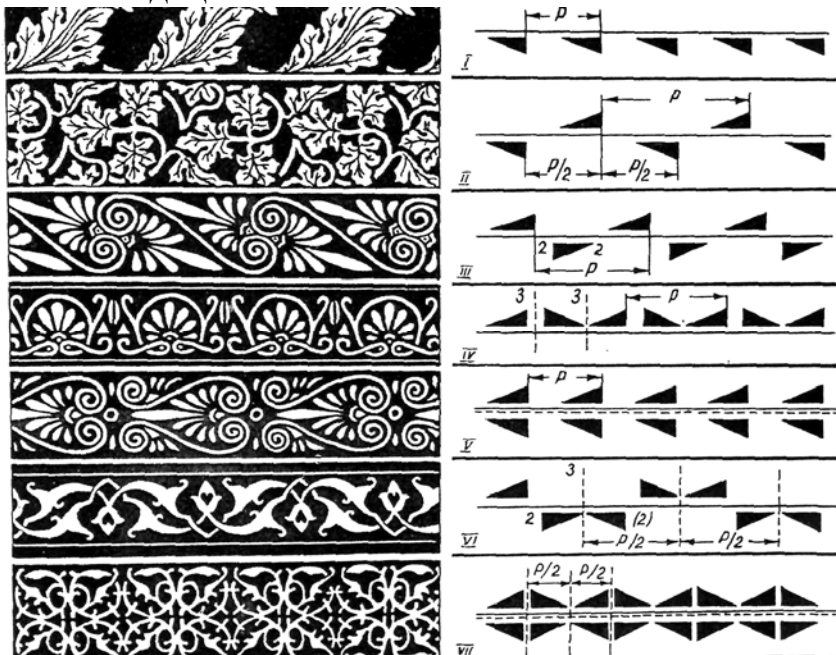


Рис. 1. Види стрічкових орнаментів і схеми побудови. P – рапорт.

Кількість побудов односторонніх плоских симетричних розеток залежить від кількості повторення фігури малюнку на площині, при її обертанні навколо центра.

Немаловажним фактором у формуванні знань студентів з питань матеріальної культури є те, що в орнаментах різних історичних періодів може використовуватися одна першооснова, наприклад лист аканта, але кожен новий стиль виробляє свої, притаманні лише йому риси (рис 2).

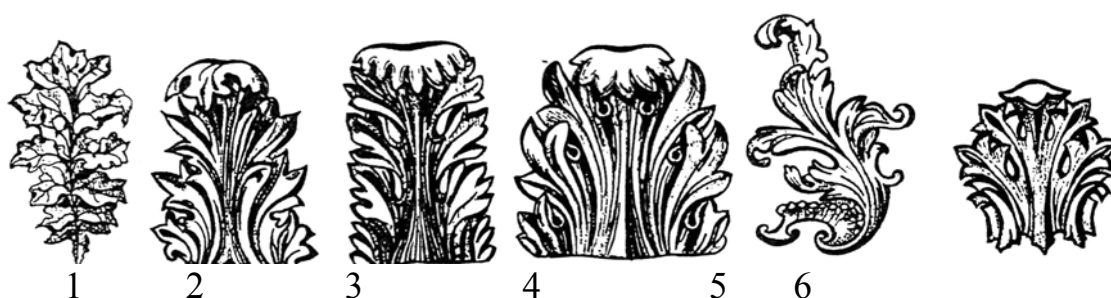


Рис. 2. Зміна форми акантовочного листа в різних стилях:

1 – натуральний лист; 2 – стиль Стародавньої Греції; 3 – стиль Стародавнього Риму; 4 – стиль ренесанс; 5 – стиль рококо; 6 – стиль модерн.

Таким чином, кожна епоха, кожний стиль, кожна послідовно виділена народна культура опрацьовували свою систему орнаментики; саме тому вона є признаком належності виробу до даного часу і даній державі, культурі народу. Особливого розвитку орнамент досягає там, де керують умовні форми зорової інтерпретації дійсності в мистецтві: в мистецтві Стародавнього Сходу і доколумбової Америки, в азіатських культурах стародавності, в європейському середньовіччі. В народній творчості, в докласових і ранньокласових епохах, склалися основні принципи і форми орнаментики, що установили національні художні традиції.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підводячи підсумки можемо сказати, що орнаментика є інформаційним носієм матеріальної культури будь якого народу. Особливим проявом кожного історичного періоду починаючи зі стародавнього світу до сьогодення; обличчям культури кожного народу; особливою рисою певного стилю. Орнаментика являє собою відтворення певних символів і знаків, джерелом інформації, іноді з міфічним характером.

Важливу роль при вивченні курсу надається питанням орнаментики, які ми віднесли до базових питань у вивченні і розумінні матеріальної культури кожного народу.

Література:

1. Вейс Г. Всеобщая история мировой культуры / Герман Вейс. – М.: Эксмо, 2006. – 960 с.
2. Гатальська С.М. Філософія культури. Підручник. – К.: Либідь, 2005. – 328 с.
3. Даниленко В.Я. Дизайн. Підручник. – Харків: ХДАДМ, 2003. – 320 с.
4. Кулебакин Г.И. Рисунок и основы композиции: Учебник для средн. проф.-техн. училищ. – М.: Высш. шк., 1983. – 127 с.
5. Рудин Н.Г. Художественное оформление тканей. – М.: Экономика, 1964. – 172с.
6. Селівачов М.Р. Лексикон української орнаментики. – К.: Редакція вісника „Ант”; Ніжин: ТОВ „Видавництво „Аспект–Поліграф”, 2005. – 400 с.
7. Соловьев С.А. Декоративное оформление: Учеб. Пособие для учащихся педучилищ. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
8. Шейко В.М., Гаврюшенко О.А., Кравченко О.В. Історія світової культури: Навч. Посібник / Наук. ред. В.М. Шейко. – К.: Кондор, 2006. – 408 с.
9. Шугаев В.М. Орнамент на ткани (теория и методика построения). – М.: Легкая индустрия, 1969. – 88 с.

Патлачук В.

ПРОБЛЕМА КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ВИХОВАННЯ І НАВЧАННЯ УЧНІВ НА ЕТАПІ РЕФОРМУВАННЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

В статті піддається критичному аналізу історично сформована практика контролю, відстеження й оцінювання результатів виховання, навчання й освіти. Вважається, що вона є непридатною у нових умовах. Пропонується контролювати, відслідковувати й оцінювати не підсумкові результати за певний відрізок часу, а наскільки сприятливі умови для природного розвитку всіх здорових і прихованих потенційних сил особистості учня у створеному психолого–педагогічному проекті.

Ключові слова: виховання, навчання, контроль, оцінювання.

В даний час система контролю за ходом процесів виховання, навчання й освіти, а також оцінювання досягнутих результатів здійснюється на трьох рівнях – у різних сполученнях і комбінаціях, у різних ритмах та з різними цілями.

На *первинному* щоденному рівні контроль здійснює вчитель і класний керівник; на *вторинному* рівні, виборчому й епізодичному – шкільна адміністрація; і на *третинному* рівні, – одноразовому, щорічному або протягом декількох років – вищі органи управління .

Інструментарій контролю вчителя порівняно простий: особисті спостереження, усне й письмове опитування, співбесіди, контрольні роботи й іспити, шкільна оцінка (4–бальна в минулому, 12–бальна зараз). Основна мета контролю – якість засвоєння знань, умінь і навичок, побічна – поведінка учня.

Інструментарій контролю й оцінювання, який використовується на вторинному й третинному рівні, розширюється, оскільки мета контролю зміщується на вимір і оцінювання професіоналізму вчителя з позицій результатів, що досягаються їм. Основною формою оцінювання є атестаційна характеристика вчителя й присвоєння йому (чи підтвердження їм) відповідної категорії.

На всіх трьох рівнях уся система контролю й оцінювання орієнтована на уроки і якість засвоєння освітніх програм. Все інше, особливо на другому й третьому рівнях, відслідковується й оцінюється попутно, причому за формальними ознаками: наявність і якість плану виховної роботи, кількість і якість проведених різних виховних заходів, стан дисципліни й факти правопорушень і т.д. Головне вбачається в іншому – що знає учень у момент контролю і чого не знає; допускає помилки або не допускає, а якщо допускає, то скільки. Оцінка (бали) за знання, уміння й навички – головна вісь, навколо якої й обертається все життя учня. І мало кого хвилює його внутрішній світ і стан його здоров'я – морального, фізичного, інтелектуального. Дані феномени особистості учня за допомогою балів не виміряти і не оцінити – отут потрібні зовсім інші підходи й рішення.

У зв'язку з цим, наш висновок однозначний: з погляду методології, загальної теорії педагогіки й теорії виховання історично сформована практика контролю, відстеження й оцінювання результатів виховання, навчання й освіти, здійснювана на всіх трьох рівнях, є непридатною у нових умовах. Непридатна тому, що вона збиткова, тобто обмежена, методологічно й теоретично неспроможна.

Ущербність або обмеженість виявляється в тому, що контроль за реалізацією традиційно заявленої мети виховання про всебічний і гармонічний розвиток особистості зосереджується лише на освітньому елементі – на якості засвоєння ЗУНів, а всі інші елементи із зони відстеження фактично випадають, якщо не примати до уваги триступінчастої шкали виміру й оцінки поведінки, яка використовувалася в минулому як обов'язкова. Остання також є досить сумнівною, суб'єктивною і по своїх наслідках у багатьох випадках небезпечною й шкідливою.

Методологічна неспроможність характеризується двома моментами. По–перше, зі сфери контролю випадає найголовна дійова особа, заради якої і створений і діє весь проект – сам учень. Він нічого не планує, не контролює і не оцінює, а лише чекає, коли і як оцінить його вчитель. По–друге, уся система контролю й оцінювання якості ЗУНів побудована на «ловлі» помилок. Фактично вона позбавляє учня

права на помилки, і тому є неправовою і антидемократичною. В умовах навчання, і особливо в процесі пошуку і творчості помилки неминучі й закономірні, тому вони не повинні каратися балами.

Теоретична неспроможність полягає в тому, що розроблена і використовувана система контролю, відстеження й оцінювання результатів навчання не спирається на базисні теоретичні підстави – на загальну теорію педагогіки й теорію виховання. Саме цим порушується основний закон логічного проходження – від цілого до складової його частини, від загального до частки.

Дійсно, якщо звернутися до існуючих і вживаних навчальних посібників по педагогіці, то ми переконаємося, що в жодному з них при викладі загальної теорії виховання і її складових питань контролю, відстеження й оцінювання результатів розумового виховання, окремо морального, окремо естетичного, окремо трудового, окремо фізичного, не тільки не ставляться, але і не обговорюються.

А тим часом відповідні задачі виховання чітко ставляться, але за допомогою якого інструментарію відслідковувати результати їхнього виконання відповіді немає. Хоча зазначимо, що при викладі теорії морального виховання система контролю й оцінювання частково зачіпається, коли мова йде про використання заходів заохочення й покарання. Але це те, що лежить на поверхні, а не в глибині явища.

Таким чином, у теорії виховання блок контролю, відстеження й оцінювання результатів діючого шкільного проекту майже не розроблений. Якщо і розроблений даний блок, то тільки в теорії навчання. При цьому його розробка завжди здійснювалася і здійснюється і нині під жорстким контролем монополіста – відповідного міністерства, за його правилами, розпорядженнями, положеннями і інструкціями. І, як зазначалося вище, своїм вістрям блок контролю орієнтований на відстеження якості засвоєння ЗУНів.

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що скільки–небудь серйозних і фундаментальних досліджень проблеми використання контрольної–оцінної частки діючого проекту аж до 70–х років у колишньому СРСР не проводилося, якщо не вважати фрагментарних досліджень деяких складових даної проблеми. Але без цілісної концепції і методологічних орієнтирів ці часткові дослідження не вирішували проблему в цілому.

Тільки у 70–х роках з'являються роботи, в яких відстежуються спроби осмислити даний блок із нових методологічних і теоретичних позицій. У них обговорюються фундаментальні питання педагогічного діагностування і прогнозування результатів процесу

навчання (В.І. Бондар, І.В. Распопов, І.Є. Булах, Ю.І. Мальований, Л.Л. Момот, О.А. Козаков, С.У. Гончаренко й ін. – Україна, М.М. Ржецький, Н.М. Розенберг, Б.С. Гершунський, Є.А. Костяшкін і ін. – Росія).

Великий внесок у розробку теоретичних основ педагогічного прогнозування вносить І.П. Підласий, який захистив по цій проблемі докторську дисертацію (К., 1978).

У 1998 році вийшла його книга [2], яку за своєю значимістю важко переоцінити. Міжнародним фондом «Відродження» вона визнана найкращою серед усіх інших представлених на конкурс.

На основі вивчення й аналізу вітчизняного і міжнародного досвіду із проблем педагогічної діагностики й прогнозування автор запропонував оригінальну власну концепцію, зорієнтовану на студентів – майбутніх учителів. У ній він чітко сформулював вихідні позиції, розкрив предмет і задачі педагогічної діагностики, визначив роль і місце прогнозування в діагностиці і на основі цього розробив апарат діагностики – експертні знання, експертні оцінки й системи, експертну лінійку вчителя й інші інструменти.

Розроблений апарат діагностики може використовуватися як у ручному керуванні, так і в комп'ютерному. Процедура його використання орієнтована на діагностику: а) ефективності уроку; б) навченості учнів; в) педагогічних новацій; г) рівня професіоналізму вчителя; д) рівня вихованості учнів і класних об'єднань.

Мабуть, вперше в історії української педагогіки І.П. Підласий розробив системи експертиз по оцінці використовуваних виховних проектів. Дана проблема автором обговорюється в заключному розділі, який присвячений поняттю про виховні проекти, діагностиці класного об'єднання, вивченню моральних і соціальних якостей, комп'ютерній діагностиці вихованості, експертизі педагогічної майстерності, діагностиці виховних взаємодій, діагностиці вихованості.

У ході розгляду даних питань автор рекомендує використовувати різний інструментарій для вимірювання й оцінки рівня вихованості кожного учня окремо, а також класного колективу. До таких інструментів віднесені: індивідуальна карта сформованості загальнолюдських якостей; діагностична карта вихованості класу; завдання й тести для учнів, учителів, батьків; формули обробки кількісних даних і ін.

За допомогою перерахованих вище інструментів вимірюються й оцінюються такі індивідуальні якості як доброта, людяність, чесність, справедливість, обов'язковість, відповідальність, порядність і ін. А

при оцінці стану класу – дисциплінованість, самокритичність, ретельність, терпимість і т.д. (перелічується 20 якостей).

Підкреслюємо, що розроблена І.П. Підласим система й методика педагогічної діагностики й експертизи орієнтована на діючі проекти – окремо на проект навчання, на проект виховної роботи, на проект атестації вчителів.

Незважаючи на достоїнства, до слабких сторін системи діагностики, розробленої І.П. Підласим, ми відносимо наступні.

По–перше, вона орієнтована на обслуговування традиційної практики навчання й виховання як деякої сталої даності, міцно зафіксованої життєвої ситуації. Іншими словами, діагностується й контролюється те, що відбувається щодня в школі – урок і його ефективність; професіоналізм учителя на уроці; майстерність класного керівника; виховні позаурочні заходи.

Можна з упевненістю припустити, що незважаючи на удавану простоту, діагностична лінійка вчителя, – на якій нанесене 32 фактора, впливаючих на ефективність уроку, – не знайде широкого відгуку в масового вчителя. Причина одна. Маючи навантаження 18 годин на тиждень, учитель просто фізично не в змозі використовувати її у всіх випадках. Вона не спрощує, а ускладнює його професійну діяльність, тому що примушує постійно тримати в пам'яті показники **32 факторів**. Але ж є ще і безліч інших, не врахованих на лінійці. На думку самого автора, їхнє число може наблизитися до 200! Звідси цілком імовірно, що не враховані фактори можуть зруйнувати наслідки і результати врахованих!

По–друге, якщо діагностування навченості і здатності до навчання учнів не викликає сумніву в його корисності і доцільності, то діагностика моральних якостей є справою делікатною і не безперечною.

Дійсно, наскільки коректно робити висновок про те, що в одного учня, наприклад, чесність чи порядність сформовані на 75%, а в іншого – на 25%, а в третього – і зовсім 0%. Навіть за умови, що класний керівник одержав широкий і всебічний спектр кількісних даних з різних джерел, обробив їх за допомогою бездоганних математичних формул, побудував криві, графіки, діаграми!

Звичайно, знання і уявлення про ті чи інші моральні категорії вимірити й оцінити можна, але це зовсім не означає, що дані знання і є серцевина і суть моральної якості. Можна спостерігати й оцінювати якимсь способом і вчинки, і поведінку, але ці оцінки будуть також далекі від істини, тому що за кожним скільки–небудь серйозним учинком лежать мотиви, що заховані від «чужого ока» за сімома

замками. Якби це було не так, то на основі вивчення стану моральних якостей можна було б розкривати масу злочинів до того, як вони будуть вчинені. На жаль, жодній науці поки що це недоступно.

Викликає сумнів і сама класифікація моральних якостей (у І.П. Підласого в індивідуальній діагностичній карті їх 10, для класу – 20). Один з дослідників виділив і нарахував їх аж 216! Отже, виділення і класифікація моральних якостей справа дуже умовна, до того ж мало перспективна. І це цілком з'ясовно, оскільки будь-який значимий людський учинок має багатозначну моральну характеристику, тобто бути одночасно і чесним, і шляхетним, і патріотичним, і вольовим і т.д. чи навпаки.

По-третє, адресована класному керівнику система діагностування сформованості моральних якостей, не забезпечується фінансовими ресурсами. Обсяг роботи, пов'язаної з процедурою діагностування й обробкою отриманих даних, дуже великий. І сумнівно, щоб кожен класний керівник на одному ентузіазмі і професійному інтересі узявся виконати цей обсяг. Чого тільки коштує обробка відповідей 20–40 учнів на 100 діагностичних питань? Кожен з вихователів, на наш погляд, зволіє більше довіритися своїм очам, відчуттям, почуттям, інтуїції, результатам власних спостережень, ніж формулам, графікам і картам.

Підводячи підсумок усьому сказаному вище, хотілося б помітити, що по нашому уявленню контролювати, відслідковувати й оцінювати треба не підсумкові результати за якийсь проміжний відрізок часу – що і скільки знає учень, чого не знає, які допускає помилки, як поводить на уроці і т.д. і т.п., а саме життя учня в цьому проекті та по ходу відстеження шукати відповідь на головне питання: чи є створений проект у всіх деталях сприятливим для природного розвитку всіх здорових і прихованих потенційних сил особистості учня?

І доки шкільна практика, педагогічна наука й управлінська система не усвідомлюють даний фундаментальний педагогічний феномен, справа реформування системи освіти в нашій країні на найближчі роки навряд чи буде успішно вирішена.

Література:

1. Матюша І.К. Гуманізація навчання і виховання в загальноосвітній школі. – К., 1995.
2. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів. – К., 1998. – 342 с.
3. Подласый И.П. Исследование закономерностей дидактического процесса. – К., 1991.
4. Суходольська Л.В., Фіцула М.М. Методика виховної роботи. – Тернопіль, 1998.

5. Фіцула М.М. Педагогіка: Посібник. – К., 2000. – 542 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 (КОНТРР) 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. Никольская А.А. 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. Собчик Л.Н. 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. Сухарев В.А. Психология интеллекта. – Донецк: Лебедь, 1997.
7. Психодиагностика /Под ред. Л.Ф. Бурлачука. – СПб.: Питер, 2003.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика – Пресс, 1996.
9. Краг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2001.
10. Букалов А.В., Каренко О.Б. 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'єкту 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.Красножопова, 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.Авдіянець, І.Луценко, В.Лаппо, М.Євтух, – «відроджували» проблеми родинного виховання. Фундаментальні праці О.Губко, П.Кононенка, 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, можливість 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 від так, 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 стабільність 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 «героєм» 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 вмюють 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)»; «Болем 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 включитися 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: Зб.наук.праць. – Вип. XXXII. /За заг.ред.В.І.Сипченка – Слов’янськ: Вид. центр СДПУ, 2006. – 198 с.
2. Лутошкін А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. – М.: Педагогика, 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.

Яворська С.

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

У статті розкрито методи, прийоми, форми і засоби розвитку мислення, уваги, інтересу, активізації пізнавальної діяльності учнів, які використовують учителі шкіл Донецького регіону під час повторення програмового матеріалу на уроках української мови.

Ключові слова: *види повторення, активізація навчального процесу, розвиток мислення, пізнавальних інтересів учнів, методи, форми, прийоми навчання.*

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 й узагальнення неможливі без повторення, оскільки для визначення загального серед ряду понять треба матеріал 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'ятовують 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 у школах Донецького регіону 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 просуванню 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).

Учитель–методист, учитель вищої категорії Донецької загальноосвітньої школи № 120 І.А.Позднякова постійно і послідовно працює 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 педагог підтримує в учнів інтерес до знань у ході повторення?

Насамперед тим, що школярів учать повноцінно оперувати отриманими знаннями. Зростання навчальних успіхів учнів 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 вчителя учні добре знають; це підтверджує аналіз відповідей однокласників, під час якого звертається увага 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, І.А.Позднякова стимулює 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 вчительки повчальне й те, що вона навіть невдалі відповіді учнів одразу не перериває, оскільки, на її думку, це може негативно вплинути на активність класу, загальмувати пізнавальний інтерес і захоплення роботою. Не залишається невиправленою жодна неправильна чи неточна відповідь, однак зауваження висловлюються 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 педагог 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 методист ознайомлює учнів із темами, які будуть вивчати і повторювати, рекомендує придбати необхідну літературу. До кожного заняття глибоко продумує послідовність добору матеріалу, систему тренувальних вправ, види завдань, які учні мають виконати протягом певного часу, намагається уникати штампів, одноманітності, примітивності, домагається старанного виконання завдань, свідомого засвоєння знань.

Повторення вивченого І.А. Позднякова організовує на уроках усіх типів і, залежно від теми, на різних етапах; форми та види роботи добирає 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 ..., навчитися ...;

– 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 Ірина Андріївна більше уваги приділяє відмінюванню і правопису числівників. Школярам пропонуються 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 зв'язують 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.), використовуються тести, що передбачають і стимулюють ґрунтовну підготовку учнів до уроку.

Повторення теоретичного матеріалу вчителька організовує і під час роботи з розвитку зв'язного мовлення. Так, складаючи діалог, 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 довгії трави, і в квіти обрамлений день...

Чимало уваги на уроках мови приділяється різним видам розбору, що дає змогу повторити основні відомості з фонетики,

будови слова, морфології, різні види речень – простих і складних. Наводимо 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 солдатів, ... 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 І.А. Позднякова уважно аналізує, 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 вищої категорії СШ № 120 м. Донецька О.А. 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 з 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 вивчати, 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–, педагог ставить за мету навчити встановлювати смислові зв'язки між спільнокореневими 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 учні виготовлюють опорні схеми і таблиці. Для повторення матеріалу про будову слова Олена Архипівна, перевіряючи виконання завдань, проводить бесіду за питаннями:

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 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; інтерактивні форми навчання – відповіді учня на запитання однокласників, діалог, дискусію, взаємоперевірку; 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, ущільнене опитування, тестування та ін.

Зазначимо, що у 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 молодосвідченим.

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.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

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 душі 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.Вишневецького, 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 наставлення.

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 підготовляє 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 бути 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 полицкам. 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 працездатності” [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 ХХ 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” дала 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 Катеринославському 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 вчителю 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 праці у школах, а також аматорів, які займалися точінням.

На початку ХХ 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 пилкою, 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 рукоділля” (1909 р.) М.Поспелової–Гатцук, „Підручник рукоділля” (1894 р.) М.Ліндеман, „Методичне керівництво до викладання кроєння” (1903 р.) Є.Надеждіной, „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 ХІХ – на початку ХХ 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 просвіти батьків у спадщині В.Сухомлинського.

Ключові слова: педагогічна просвіта, 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 невирішених 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. Стель 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, транслювалися 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 «Етюды 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. Сухомлинський В.А. Сердце отдаю детям. – К.: Радянська школа, 1972.

Ломако Л.

В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО САМОВИХОВАННЯ

Висвітлюються основні ідеї В.О.Сухомлинського про самовиховання школярів. Доводиться його думка про те, що виховання неможливе без самовиховання. Це два боки єдиного процесу формування особистості. Розкриваються форми й методи самовиховання, яким найбільше приділяв увагу відомий педагог. Організувати систему засобів, які змушують учня працювати над собою необхідно спираючись на внутрішні стимули самовиховання.

Ключові слова: *самовиховання, виховання, навчально–виховний процес.*

Наближається 90–річчя від дня народження видатного українського педагога Василя Олександровича Сухомлинського. Його педагогічна спадщина, розроблена ним і перевірنا на практиці система виховання громадянина стали надбанням учителів, батьків, учнів у багатьох країнах світу. Аналіз спадщини В.О.Сухомлинського дає підстави стверджувати, що впродовж усієї педагогічної діяльності виняткову увагу він приділяв проблемі всебічного розвитку особистості у різних видах діяльності, постійного і планомірного формування пізнавальних здібностей дітей.

Гуманістичні педагогічні ідеї В.О.Сухомлинського не втратили своєї актуальності і у наш складний час. У гострій полеміці “педагогіки співробітництва” і “педагогіки вимог” важливо спиратися на такі педагогічні теорії і на таку практику, які зливаються, витікають із закономірностей розвитку дітей, підлітків, юнаків. Це насамперед такі ідеї: розвиток творчих сил кожної особистості в умовах колективної співдружності на основі етико–естетичних цінностей, інтересів, потреб, який спрямований у кінцевому підсумку на творчу працю; звернення до внутрішнього світу дитини, опора на її сили, внутрішні потенції, підтримка і розвиток того здорового, що є в кожній особистості тощо. Розвиваючи теорію активного, самостійного учіння і виховання, В.О.Сухомлинський чільне місце відводив

проблемі самовиховання і самоосвіти. Він вважав, що самовиховання є фундаментом у вихованні школярів. "Ніхто не зможе виховати людину, якщо вона сама себе не виховує" [5, с.427].

Однак, практика навчання і виховання у сучасній школі, наше звернення до учнів сприятливого до самовиховання підліткового віку (VIII–IX класи) показує, що вони не прагнуть до самостійності в навчанні, не намагаються виховувати волю, характер та інші риси, змінювати негативні якості. Учні і навіть вчителі мало знають про самовиховання. Так, лише 11% з 563 опитаних учнів шкіл м. Донецька розуміють сутність самовиховання, а 18% – намагаються виховати у себе ті чи інші якості. Наші спостереження показують, що багато вчителів, методисти, керівники шкіл часто намагаються викликати в учнів інтерес до вивчення конкретного (потрібного в пізнанні і житті) навчального матеріалу, налагодити педагогічне співробітництво, але разом з тим, в шкільній практиці не приділяється певна увага самовихованню учнів, як складовому компоненту єдиного процесу формування особистості. Процеси самовиховання в шкільному віці не стали предметом поглибленого вивчення вчителями. На уроках недостатньо часу приділяється для самостійної роботи учнів, майже не практикуються самоконтроль і самооцінка, порівняння досягнутого з навчальними чи виховними завданнями. Контроль і рівень допомоги при виконанні домашніх завдань сучасним школярам з боку батьків не зменшується, а зростає!

Потреби шкільної практики в оптимальному поєднанні навчання і самоосвіти, організації самодіяльності учнів, зростаючий інтерес вчителів і класних керівників до теорії і досвіду самовиховання у час швидкого розвитку інформаційних технологій визначили наше звернення до розробки проблеми самовиховання у спадщині видатного педагога – Василя Сухомлинського.

Зазначена тема особливо простежується у працях "Серце віддаю дітям", "Розмова з молодим директором школи", "Методика виховання колективу", "Листи до сина", "Як виховати справжню людину", "Народження громадянина" та багатьох інших. Розвиваючи і поглиблюючи ідеї гуманної педагогіки Ж.–Ж. Руссо, К.Д.Ушинського, Я. Корчака, психологів Ж.Паже, Л.С.Виготського, В.О.Сухомлинський зінтегрував психологічні й педагогічні знання про самовиховання, окреслив ознаки особистісно-орієнтованої системи виховання. Аналізуючи спадщину ученого стосовно проблеми самовиховання ми спиралися на праці відомих психологів і педагогів: А.Г.Ковальова, А.І.Кочетова, Л.Н.Кулікової, Ю.І.Орлова, Л.І.Рувинського, М.Г.Ситіна тощо.

Аналіз і узагальнення праць В.О.Сухомлинського у зіставленні із сучасними досягненнями теорії самоосвіти дає змогу оцінити їх з двох сторін. По–перше, з погляду реалізації у сучасній педагогічній дійсності надбань, окреслених у спадщині В.О.Сухомлинського, і, по–друге, виділення педагогічних ідей, які належать активно пропагувати, методично забезпечувати і впроваджувати зараз, враховуючи потреби розбудови національної системи освіти.

Ми виходимо з поняття самовиховання як “систематичної й свідомої діяльності людини, спрямованої на вироблення в собі бажаних фізичних, розумових, моральних, естетичних якостей, позитивних рис волі й характеру, усунення негативних звичок”[1,с.95] і приєднуємось до твердження В.О.Сухомлинського, що саме самовиховання є “вищим ступенем самодіяльності, досягнення якого є вершиною педагогічної майстерності”[2,с.123]. В його думках і практичній діяльності ми бачимо велику віру в учня і суворе попередження про те, що свій виховний задум можна здійснити тільки активною діяльністю самих учнів: “За моїм твердим переконанням, програма виховної роботи доти залишається мертвим папірцем, поки педагог не зуміє викрити в живих людських думках, почуттях, спонуках своїх вихованців невичерпне джерело тих вольових сил, завдяки яким людина стає не тільки виховуваною, а й володарем власної долі”[6,с.532].

Результат самовиховання перевіряється практикою життя. Потреба в самовдосконаленні виникає в громадській, трудовій і навчальній діяльності, коли досягнуто певного рівня свідомості й самопізнання, вироблено здатність до самоосвіти й самооцінки, коли усвідомлюється необхідність відповідності особистих якостей поведінки вимогам суспільства. Усім своїм життям Василь Олександрович навчає нас, учнів працьовитості, усидливості, акуратності в роботі: ”У праці перед людиною відкривається безмежне поле самовиховання, самопізнання, самовдосконалення. Завдяки невичерпності праці людина сама буде невичерпною, й удосконаленню її не буде меж”[4,с.653].

У творі “Серце віддаю дітям” ми бачимо вказівки на те, що найпростіші, мало усвідомлені елементи самовиховання мають місце вже у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. В доступних формах необхідно дітей цього віку привчати до самостійності, яка забезпечує в подальшому успіх самовиховання. Свідоме самовиховання настає лише в підлітковому віці, коли в достатній мірі сформувалися основи характеру. В.О.Сухомлинський вчить нас пізнавати психологію сучасного підлітка: ”Без знання елементарних

істин з психології не може бути й мови про самовиховання, а без нього не можна уявити повноцінного виховання”[3,с.2]. Треба враховувати те, що мета самовиховання змінюється й удосконалюється з віком учня. В юнацькому віці інтенсивніше йде процес формування світогляду, збагачення знаннями, зміцнюється зв’язок між самовихованням і самоосвітою.

Учнів необхідно знайомити в школі й сім’ї з різними формами й методами самовиховання (самокритика, самопереконання, самонавіювання, самопримус, самообов’язок, самоперемикання, емоційно–мислене перенесення у становище іншої людини тощо); спираючись на внутрішні стимули самовиховання, організовувати систему засобів, які змушують людину працювати над собою. Самовиховання органічно пов’язане з вихованням волі й характеру. При цьому В.О.Сухомлинський зазначав, що мистецтво самовиховання полягає в тому, щоб уміти заставити себе: ”Справжня людина вміє наказувати собі і вміє бачити обставини, де треба наказувати собі”[6,с.286]. Серйозною вадою в роботі вчителів, на думку Сухомлинського, є те, що вони примушують, а не спонукають своїх вихованців до того, щоб вони самі себе примушували. “Постав над тобою хоч сто вчителів, – писав Василь Олександрович, – вони будуть безсилі, якщо ти сам не зможеш примусити себе й вимагати від себе. Якщо людину примушують вчитися інші, примушують бути добрим сином своїх батьків і добрим батьком своїх дітей інші – така людина стає чужерідним тілом у суспільстві, дух і суть якого – в творчості”[6, с.287].

Наукові положення, конкретні рекомендації Василя Олександровича Сухомлинського щодо організації самовиховання з учнями викликають інтерес і у майбутніх педагогів – студентів педагогічних спеціальностей. Бесіди, дискусії на заняттях з педагогіки зі студентами II–III курсів філологічного факультету Донецького національного університету показують, що молодь позитивно ставиться до гуманістичної педагогіки В.О.Сухомлинського, підтримує його пропозиції щодо самовиховання і самоосвіти, вважає їх актуальними і сучасними, вбачає необхідність їх впровадження в практику навчально–виховної роботи школи. Деякі виявили бажання застосувати їх під час педагогічної практики.

Отже, помітним є внесок В.О.Сухомлинського в таку галузь, як самопізнання, самовиховання і самонавчання. Він поглибив, розширив і збагатив теорію і практику самовиховання у всіх його виявах: визначенні мети, функцій, розкритті методичних засобів самовиховання на різних вікових етапах. Плідна ідея перетворення

школярів із об'єкта в суб'єкт навчально–виховного процесу була не тільки проголошена, а й методично інструментована вченим. Йому належить розробка методів і прийомів, які сприяють самоствердженню особистості в різних видах діяльності, її самореалізації у співробітництві з дорослими і ровесниками тощо .

У невеличкій статті неможливо розкрити шляхи і способи їх впровадження в практику сучасної школи. Це основні перспективи подальшого розвитку проблеми. У визначенні теоретичних засад розбудови національної школи слід використати спадщину В.О.Сухомлинського не скільки на рівні широкого цитування, як повного і послідовного запровадження ідей його виховної системи. При цьому сучасному педагогічному працівникові необхідно з точки зору принципу історизму поставитись до наявних подекуди у його працях ідеологічних відбитків, співзвучних тодішньому неоднозначному радянському часу, потрібно зуміти професійно і гуманістично побачити в них найістотніше, те, що є національно і загальнолюдськи неперебутним і вартісним.

Отже, повертаються думки і досвід Василя Олександровича Сухомлинського в школу. І буде вірно, якщо в дні ювілею ми підемо на зустріч з великим педагогом з роздумами: як ми виконуємо його попередження – виховання серця неможливе без самовиховання.

Література:

1. Гончаренко.С.У.Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Сухомлинский В.А.Нравственный идеал молодого поколения. –М.: Изд–во АПН РСФСР, 1963. – 123 с.
3. Сухомлинський В.А.Парадоксы обучения//Литературная газета. –1965. –16 сентября. – С. 2.
4. Сухомлинський В.О.Листи до сина//Вибрані твори: В 5–ти т.Т.3. К.: Рад. шк.,1976. – С. 5–657.
5. Сухомлинський В.О.Методика виховання колективу//Вибрані твори: 5–ти т. Т.1. К.: Рад.шк.,1976. – С. 5–437.
6. Сухомлинський В.О.Як виховати справжню людину//Вибрані твори: В 5–ти т. Т.2. К.: Рад. шк., 1976. – С. 5–296.

Хорунжа О.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ТА ШЛЯХИ ЇХ ВИРІШЕННЯ В УКРАЇНІ ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ НАПРИКІНЦІ ХХ СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена проблемам підготовки вчителів та шляхам їх вирішення в Україні та Великій Британії. Розглядаються питання розробки концепцій розвитку педагогічної університетської системи в Україні та Великій Британії наприкінці ХХ століття.

Ключові слова: освіта, професійна підготовка, концепція розвитку педагогічної університетської системи, “school-based teacher education”, “licensed teacher”, “articulated teacher”.

Постановка проблеми: освіта відіграє важливу роль в суспільстві: формує особистість, озброює її знаннями, відтворює світогляд, розвиває творчі здібності, виховує як патріота і громадянина, реально готує його (суспільство) майбутнє. І від того, якою буде наша освіта, без перебільшення, залежить майбутнє держави: народу і культури.

Здавалося б, увага до освіти є неабияка. У 90-х роках ХХ ст. був прийнятий Закон України «Про освіту», підписано ряд ключових указів Президента України, зокрема, про реформування вищої освіти, контрактну форму навчання та розподіл випускників, створено Державну акредитаційну комісію тощо. На підтримку освіти і освітян висловились найвищі посадові особи держави. Але... Проблема залишається не розв’язаною. І саме тому вона потребує додаткового осмислення, залучення до цього процесу найкращих фахівців–інтелектуалів і практиків.[2, с.6]

До підготовки вчителів висуваються нові вимоги. Однією з актуальних проблем професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні залишається подолання розриву між базовою педагогічною освітою та практичною роботою вчителя.

Аналіз дослідження: підготовкою учительських кадрів із вищою освітою у колишньому Радянському Союзі займались педагогічні інститути. Їх нараховувалося близько 200. Вони випускали велику армію учителів, які в кількісному відношенні в основному забезпечували потреби школи, дитячі виховні заклади відповідними кадрами. Для забезпечення високого професіоналізму вчителя, а, отже, і якості диплому, отриманого ним, ні у «верхах», ні на рівні керівників вузів мало що робилося. Та інакше і бути не могло. Будь-що, а план треба було виконати. Ні про яке виключення з вузу невстигаючого студента не могло бути й мови. Зарахованими поза конкурсом до вузу мали бути в першу чергу ті абітурієнти, яким за певними ознаками надавались спеціальні пільги. Рівень знань таких абітурієнтів відсувався на задній план.

В кінці ХХ століття підготовкою в усіх розвинених країнах світу/ за винятком колишніх республік СРСР/ педагогічними кадрами займались або педагогічні коледжі, або педагогічні університети. Педагогічних інститутів, як таких, у цих країнах не існує. Якщо ми хочемо готувати вчителя відповідно до світових стандартів і бажаємо, щоб наш спеціаліст був конвертованим в країнах Європи, Україна

змушена перейти на іншу систему вищих педагогічних навчальних закладів.

Виходячи з цих глобальних проблем, в Україні була розроблена концепція розвитку педагогічної університетської системи на період до 2000 року.

В основу концепції покладено принципи:

- випереджувачий характер педагогічної університетської освіти;
- фундаментальність, багатоступеневість освітньої та професійної підготовки, оновлення змісту освіти;
- гуманізація навчально–виховного процесу та гуманітаризація змісту педагогічної освіти, утвердження пріоритетності загальнолюдських моральних цінностей, гармонізація соціальних відносин, стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи;
- формування цілісної картини світу, духовності, культури особистості, планетарного мислення;
- національна спрямованість педагогічної університетської освіти, формування на її основі відповідної генерації педагогів;
- демократизація життя та життєдіяльності педагогічного університету, перехід до цілісної й збалансованої системи державно–громадського управління освітою, університетськими справами, забезпечення трудової дисципліни, соціальної відповідальності викладачів, студентів і співробітників за результати своєї праці;
- інтеграція університетської освіти, підпорядкування культурно–освітнього і професійного рівня особистості новим суспільним потребам;
- цілісність і наступність навчально–виховного процесу, його тісний зв'язок із соціальною і педагогічною практикою;
- динамічність, саморегуляція і самооновлення системи вузівської освіти і виховання;
- багатоукладність і варіативність педагогічної освіти, що передбачає створення в педагогічному університеті розгалуженої мережі навчально–виховних закладів—гімназій, ліцеїв, коледжів, педагогічних класів тощо;
- забезпечення можливостей і передумов для широкого вибору форм педагогічної освіти, методів і засобів навчання та виховання, які відповідали б освітньо–духовним запитам особистості, впровадження варіативних компонентів змісту освіти, диференціація та індивідуалізація навчально–виховного процесу.

Реалізація вищезазначених принципів здійснювалась з урахуванням кращих традицій підготовки педагогічних кадрів, які сформувались у минулому у вітчизняній та зарубіжній педагогічній освіті.

Зважаючи на це, надзвичайної актуальності сьогодні набуває вивчення та поширення прогресивного досвіду іноземних країн, зокрема Великої Британії, яка має великий досвід підготовки вчителів на базі школи з часів започаткування педагогічної освіти.

В останні десятиріччя особливий інтерес вітчизняних учених–компаративістів викликають процеси радикальної реформації системи шкільної та педагогічної освіти в Англії та Уельсі, що розпочалась у кінці 80–х років ХХ століття і була спрямована на підвищення практичної підготовки вчителів. Аналіз процесів перебудови системи підготовки педагогічних кадрів міститься у дослідженнях Л.П. Пуховської, А. В. Парінова, Н.П. Яцишин, Ю. В. Кіщенко, Н. М. Авшенюк та ін..

Як стверджує Л. В. Айзікова, «ключовим поняттям реформи, закріпленим в основних державних документах, стало поняття “school-based teacher education” — «підготовка вчителя, базована на школі». [1, с.48] Теоретичне підґрунтя цієї концепції розробили відомі британські вчені Д. Макінтур, П. Хьорст, П. Аштон, В. Тейлор, У. Ф. Брегг, М. Галтон та ін..

1988 год став визначальним моментом. Із прийняттям в уцьому році Закону про освіту всі навчальні заклади Англії, в тому числі й педагогічні, стали об'єктом значних реформ, що критикувались в першу чергу навчальними закладами, де здійснювалась реформа. Саме тоді був затверджений Державний навчальний план, який і сьогодні діє й постійно вдосконалюється.

Слід зазначити, що впровадження в практику освіти нового навчального плану спричинило освітянам ряд серйозних проблем, особливо вчителям початкової ланки, оскільки зміст державного навчального плану рішуче не визнавав теорії індивідуального навчання [4, с.126]. Практична реалізація цього навчального плану підтвердила відсутність у вчителів відповідальних знань і досвіду викладання.

Однак реформа, розпочата в 1988году, постійно набуває відповідних змін і корекції в процесі її впровадження. Уряд Англії, педагогічна громадськість надають багато зусиль щодо вдосконалення освіти. Національна комісія з освіти проаналізувала в 1993 році стан справ в освітній галузі, визначила мету і політику в галузі освіти, зокрема вищої, вказала на стратегічні напрямки розвитку. У доповіді зазначалось, що «знання та вміння їх застосовувати стали

найголовнішими в досягненні успіхів як у економіці, так і в особистому й суспільному благополуччі. Об'єднане Королівство Великої Британії прагне досягти значних успіхів у галузі освіти підготовки кадрів для того, щоб відповідати світовим стандартам» [3, с.94]. У доповіді зроблено акцент на те, що мета освітньої галузі полягає в тім, що кожний учень на кожному уроці повинен мати право на якісне викладання.

Починаючи з 90-х років ХХ століття підготовка вчителів у Великій Британії здійснюється, в основному, у навчальних закладах двох типів: в університетах на факультетах педагогіки (однорічний курс на одержання випускного свідоцтва з педагогіки (Postgraduate Certificate of Education – PGCE) і в коледжах, які надають вищу педагогічну освіту (4-річний курс на одержання ступеня бакалавра (Bachelor of Education – BEd)) .

Реформа педагогічної освіти стимулювала пошук альтернативних шляхів підготовки вчителя. Заснований у 1994 році Відкритий університет готує біля тисячі студентів на рік, використовуючи систему часткової зайнятості та дистанційне навчання. Крім того, запроваджуються інші способи одержання кваліфікації вчителя, причому в основі кожного з них є підхід, який базується на школі:

– створення шкільного консорціуму підготовки вчителів (school-based education consortium). Консорціум самостійно вирішує, як організувати дворічну підготовку кожного зі стажистів (trainee teachers), і має право звернутися до університетів за акредитуванням курсу навчання. Такі консорціуми існують на території Бакинґемширу, Бедфордширу, Хартфордширу тощо. Групи з 4–10 шкіл, створені для надання педагогічної підготовки для випускників університетів, зокрема, за програмою «ліцензованого вчителя» («licensed teacher»);

– реалізація прискореного занурення у професію вчителя (fast-track graduate entry). Діє цільова програма «Артикульований учитель» (“articulated teacher”). Мета полягає в залученні до роботи в школі фахівців для викладання таких дисциплін, як математика, природничі науки, моделювання та технології, сучасні іноземні мови тощо. 80% навчального процесу відводиться на практичну роботу в школі, причому стажисти одержують стипендію у розмірі 70% від заробітної платні вчителя–початківця;

– впровадження гнучких програм післядипломної освіти (flexible postgraduate courses). Ці програми є модульними за структурою і будуються з урахуванням індивідуальних потреб кожного стажиста. Особи, що вже мають досвід роботи вчителя, наприклад, здобутий за

кордоном, мають підтвердити його, обравши більш швидкий шлях до одержання відповідної кваліфікації.

Однак, незважаючи на велику кількість пропонуванних шляхів підготовки вчителів, чотири з п'яти вчителів одержують професію через заклади вищої освіти.

Згідно з «Вимогами до базової педагогічної освіти» (Requirements for Initial Teacher Training) для забезпечення ефективності підготовки майбутніх вчителів університети та коледжі повинні мати партнерські стосунки зі школами, працювати в тісній взаємодії. Система партнерства педагогічного вузу й школи, відповідно з реформою, включає спільну відповідальність за розробку та реалізацію програм підготовки вчителів, структури й змісту педагогічної практики, методик викладання дисциплін навчального плану школи, методик перевірки знань учнів, методик оцінки практичної роботи студентів, спільної перевірки кінцевого результату професійно–педагогічної підготовки, програм підвищення кваліфікації.

На жаль такого не існує в практиці підготовки педагогічних кадрів у нашій державі. Хоча, слід зазначити, що в окремих документах, зокрема «Державна програма «Вчитель», дещо з цього передбачається. На превеликий жаль із–за відсутності коштів та професійної некомпетентності і байдужості урядовців і окремих керівників ця програма так і залишилась не реалізованою.

Слід зазначити, що в рамках установленої системи партнерства і згідно з рекомендаціями Міністерства освіти партнерська співпраця між вузами та школами повинна починатися з відбору студентів до програм підготовки вчителів і полягати у спільному створенні відповідних критеріїв до процедури відбору абітурієнтів.

Педагогічна практика є обов'язковим компонентом усіх програм підготовки вчителів. Її основна мета полягає в тому, щоб служити джерелом знань про реальний шкільний навчальний процес, створювати умови для самостійної інтеграції теоретичного компонента педагогічної освіти у практичну діяльність.

В організації й проведенні педагогічної практики безпосередньо співпрацюють дві групи керівників—представники вузу (HEI-based staff) та представники школи (school-based staff). Серед представників школи, які надають підтримку й допомогу студентам у всіх аспектах їхньої діяльності під час проходження практики, головну функцію відіграють вчителі–наставники (mentors). До виконання цих обов'язків залучають найбільш досвідчених і кваліфікованих педагогів шкіл.

Згідно з розпорядженням Міністерства освіти та кваліфікацій усі випускники програм підготовки вчителів, що одержали статус «молодого кваліфікованого вчителя» (newly qualified teacher) стають до однорічного періоду вступу у педагогічну діяльність (Teacher induction period).

Концепція підготовки вчителів на базі школи та принцип партнерства між вузом і школою стали офіційною ідеологією та державною стратегією реформування системи педагогічної освіти Великої Британії.

Підготовку педагогічних кадрів слід вважати центральною ланкою розбудови й оновлення всієї системи національної освіти, бо саме її якістю, передусім, визначаються перспективи розвитку країни. Ось чому в умовах соціально–економічних реформ, найважливішим завданням є розробка і реалізація особистісно орієнтованої вищої педагогічної освіти, розрахованої на індивідуалізовану підготовку висококваліфікованого вчителя, здатного бути конкурентоспроможним в сучасних умовах.

Література:

1. Айзікова Л. В. Сучасна практично орієнтована модель підготовки вчителів у Великій Британії.// Удосконалення університетської освіти в контексті європейської інтеграції:36 наук.–метод.праць; Харківський національний технічний університет сільського господарства ім.Петра Василенка.–Х., 2006.– 224с.
2. Андрущенко В.П. Вища освіта на шляху радикальних змін.// Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку: Міжнародна науково–практична конференція.//Матеріали.–, 1996р./Інститут педагогіки і психології проф.освіти та ін.–К.;1996.Ч 1: Нова парадигма вищої освіти(112с).
3. Воскресенская Н.В. Великобритания: стратегические направления развития образования//Педагогика.–1996.–№4.–с.94.
4. Hargreaves D. H. The New Professionalism : the Synthesis of Professional and Institutional Development// Teacher and Teacher Education.–1994.–Vol.10–№4: –P.426.

ВИХОВАННЯ

Чирікова Г.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДИТИНИ ЗА МЕЖАМИ РОДИНИ В НІМЕЧЧИНІ

В статті розкривається проблема соціального розвитку дитини за межами родини в Німеччині, проаналізована діяльність позашкільних закладів, де дитина може отримати професійну допомогу соціального педагога; доведена необхідність використання надбань німецьких педагогів в галузі сімейного виховання.

Ключові слова: соціальне виховання дитини в Німеччині; права дітей; сімейний затишок.

Процес реформування освіти в незалежній Україні у XXI столітті зумовлює розв'язання багатьох питань. Одним з найважливіших з них є забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження в навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досліджень [1, с.443]. Покращити стан сучасного виховання українські педагоги можуть за допомогою провідних зарубіжних методик виховання, пристосовуючи їх до особливостей нашої національної концепції. Гідним уваги фахівців з соціальної педагогіки може стати те, яке велике значення приділяють за кордоном виховним закладам освіти, на меті яких – забезпечення гармонії суспільних і особистих інтересів. Досвід західноєвропейських педагогів, в нашому випадку – німецьких – може стати підґрунтям до створення аналогічних закладів в Україні.

Отже, мета нашої статті – проаналізувати стан соціального виховання та наявні на даний час заклади соціального розвитку дитини в Німеччині, що покликані надати малюкам та підліткам матеріальну, психологічну та духовну допомогу і підтримку у вихованні в тому разі, якщо їх батьки не можуть за певних причин виконувати свої обов'язки.

Згідно з метою дослідження були визначені його завдання:

- виявити ступінь актуальності проблеми виховання дитини у ФРН;

- висвітлити принципи роботи закладів, де дитина може отримати допомогу спеціалістів у випадку, якщо вона не має змоги виховуватись батьками;

- довести необхідність використання надбань німецьких педагогів в області сімейного виховання у вітчизняній освітній системі.

Відомо, що населення Німеччини – найстаріше в Європі. Це спричиняє появу численної кількості соціальних програм щодо

омолодження нації, мета яких – створити всі можливі умови для того, щоб жінки знову почали народжувати. Основна причина, через яку сучасна німецька жінка відкладає появу малюка на більш пізній строк – це страх втратити престижну роботу або зупинити кар'єрний зріст. У зв'язку з цим Міністерство у справах сім'ї ФРН постійно впроваджує в життя різноманітні програми, спрямовані на прискорення вирішення проблеми низької народжуваності. Одна з останніх – запропонована міністром у справах сім'ї Урсулою фон Ляйен програма зі збільшення місць для дітей до 3 років у дит.садках з 750.000 на 2.250.000 до 2013 року. Планується, що жінки, які не будуть змушені залишати роботу й опікуватись дитиною до 3 років вдома, а матимуть можливість довірити малюка фахівцеві в дитячому садочку, почнуть активніше поповнювати генофонд нації [2].

Політика ФРН щодо омолодження нації простежується і стосовно соціальної підтримки дітей різного віку. Для надання їм допомоги створені спеціальні групи, будинки і навіть села, де хлопчик чи дівчинка можуть перебувати від кількох годин до 2–5 років. Основним їх принципом є забезпечення сімейного затишку тим дітям, які за певних обставин не можуть відчувати його вдома, в колі своєї родини. На державному рівні ця проблема розглядається в Бундестазі Комітетом сім'ї, літніх людей, жінок та молоді і відповідними міністерствами у кожній федеративній землі [3, с.123] та Федеративною спілкою центрів захисту дітей [4, с.20].

Історія виховних закладів в Німеччині ведеться ще з давніх часів. До XVI століття виховання дітей в Німеччині обмежувалося, здебільшого, родиною та монастирями, допоки М.Лютер і його учні, серед яких найвідомішим є Ф.Меланхот, не проініціювали виникнення протестантських шкіл, куди владою міста батьки змушувались відправляти дітей на 1–2 години в день [5, с.130]. З цього часу принципи та можливості виховання підростаючого покоління в Німеччині урізноманітнювались, зазнавши впливу вчень Й.Фіхте, Ф.Вольфа, В.Гумбольдта в часи Просвітництва; В.Шлейермахера, Г.Гегеля на початку XIX століття; Г.Літца, Г.Вінекена в XX столітті. За цей час з'явилися численні види установ, де діти могли б виховуватись за межами своєї родини: приватні школи, гімназії, притулки. Звичайно, на початку другого тисячоліття ці заклади дещо видозмінилися, але їх мета залишилася такою ж: забезпечити дитину якісним вихованням у разі, якщо її найближчі родичі не мають на це фізичних або матеріальних можливостей, а також у випадку, коли виховання дитини потребує особливих знань з психології або

соціальної педагогіки, якими її може забезпечити виключно фахівець з цих областей.

В наш час цими проблемами переймаються спеціалісти з соціального виховання, що трактується в сучасній педагогіці як планомірне створення умов для цілеспрямованого розвитку і духовно – ціннісної орієнтації людини. Ці умови створюються в процесі взаємодії індивідуальних і групових суб'єктів в трьох взаємопов'язаних і в той же час відносно автономних стосовно змісту, форм, засобів та стилю взаємодії процесах: організації соціального досвіду дітей та підлітків та індивідуальної допомоги їм [6, с.106].

Теоретичною розробкою проектів, плануванням та організацією подібних закладів в сучасній Німеччині на місцях займаються Х.Хайнц, К.Бьор, Х.Юнге, Х.Леберман, Р.Кнапп, М.Текстор, Т.Міллер, У.Маас та інші.

Таблиця 1.

Заклади соціального виховання дітей в Німеччині

№	Назва	Мета роботи	Форма функціонування
1	Das Heim (Будинок для дітей)	сприяння розвитку дитини за допомогою поєднання педагогічних і терапевтичних заходів	група дітей на чолі з вихователем
2	Die Familienersetzende Heime (Будинок, що замінює сім'ю)	підготовка дитини до самостійного життя, встановлення інтенсивних контактів і людських відносин	«сім'я» на чолі з вихователем
3	Die SOS-Kinderdörfer (Дитячі села порятунку)	інтегрування дітей, які не виховуються батьками, в суспільство	«сім'я» на чолі з «мамою»
4	Der Verein Kinderhaus (Об'єднання дитячих закладів)	сприяння покращенню загальної життєвої ситуації дитини	окремі групи при дит.яслах, дит.садках, школах та гімназіях

Найпоширеніші у ФРН заклади, що мають на меті замінити дитині рідних на різні проміжки часу, називаються *das Heim*, що в перекладі на українську звучить як «дім, домашній затишок», принцип функціонування кожного з них ґрунтується на 10 загальноновизнаних правах дитини:

- право на рівність, незалежно від раси, релігії, походження та статі;
- право на здоровий фізичний розвиток;
- право на ім'я та громадянство;
- право на достатнє харчування, житло, лікарську допомогу;

- право на особливу допомогу в разі, якщо дитина має фізичні вади;
- право на любов, розуміння та опіку з боку дорослих;
- право на безкоштовне навчання, на можливість грати та відпочивати;
- право на миттєву допомогу при катастрофах та надзвичайних ситуаціях;
- право на захист від жорстокості і поганого відношення до них дорослих;
- право на захист від переслідування та виховання в дусі взаємного розуміння та миру [4, с.21].

Heime, або «Будинки для дітей» (Див.табл.1) – це заклади, які передбачають сприяння розвитку дитини чи підлітка за допомогою поєднання повсякденного життя з педагогічними та терапевтичними заходами. Є два види таких «Будинків»: для новонароджених та більш старших дітей, існують також такі, що тільки продовжують виховання, яке ведеться сім'єю: інтернати та гуртожитки для школярів, учнів на виробництві, студентів [7, с.333]. Діти та підлітки відвідують ці заклади, якщо вони через віддаленість місця навчання або через певні особисті причини не можуть залишитися вдома; ці «Будинки» надають їм підтримку, що стосується як навчання, так і виховання.

Більше нагадує сім'ю атмосфера в die Familienersetzende Heime (Будинки, які замінюють родину) (див.табл.1). Соціальні педагоги опікуються дитиною тут і вдень, і вночі, при цьому вихованці готуються до самостійного життя, їм надаються поради і допомога стосовно виконання домашніх завдань, вибору майбутньої професії тощо.

Задачі цих установ залежать від тих причин, через які дитина чи підліток до них потрапили:

- хвороба чи смерть одного чи обох батьків;
- відсутність спроможності у батьків виховувати дитину;
- недостатні умови для повноцінного розвитку дитини;
- фізичні вади, через які дитини потребує спеціальних умов розвитку;
- тимчасова нестабільна атмосфера в сім'ї, спричинена розлученням або безробіттям батьків, появою новонародженого.

Як правило, ці установи працюють сьогодні за родинним принципом: організуються подібні до сімей групи з невеликою кількістю дітей, які мешкають разом зі своїм вихователем. Ці групи

стають життєвим простором для дитини, де превалюючим є встановлення людських відносин та інтенсивних контактів один між одним.

Відомою в Німеччині формою виховання дитини за межами її родини є die SOS–Kinderdörfer (Дитячі села порятунку) (Див.табл.1). Це – політично і релігійно незалежне соціальне явище, яке фінансується на постійні спонсорські відрахування та благодійні кошти, їх мета – інтегрувати дітей, які не мають можливості виховуватись батьками, в суспільство, вказати їм шлях для стабільного майбутнього. «Сім'я» в такому закладі складається з 5–6 дітей, дівчаток та хлопчиків різного віку – як у звичайній родині – та «мами», яка ними опікується і обов'язково має спеціальну дворічну освіту. Кожна так звана «сім'я» мешкає в окремому будинку, який облаштовує за своїм смаком; готує «мама» сама, щоб діти не відчували атмосфери закладу громадського харчування, відвідуючи загальну столову. Таке «село» налічує 10–12 будиночків, там живе і керівник, що несе організаційну й педагогічну відповідальність за дітей [7, с.343]. «Дитячі села порятунку» є членом ЮНЕСКО і постійно контролюються її представниками.

В окремих містах Німеччини створені цілі «Об'єднання альтернативних дитячих закладів» (Див.табл.1). Одне з найбільших – існуючий вже 22 роки Kinderhaus Nürnberg – патрує різноманітні дитячі установи в Нюрнберзі. Створене як наслідок прокламованого у 1979 році ООН року дитини, це «Об'єднання» обрало основним принципом своєї роботи сприяти своїми ідеями та силами покращенню загальної життєвої ситуації дитини [8]. На даний момент тут постійно працюють 60 чоловік, влітку їх кількість зростає до 75, крім того, «Об'єднання» пропонує 17 місць для проходження практики майбутнім вихователям та спеціалістам з соціальної педагогіки. Малюк або підліток, який тимчасово став мешканцем одного з 11 альтернативних закладів Kinderhaus Nürnberg отримує опіку під час навчальних занять, підготовки домашніх завдань, можливість відвідувати різноманітні розважальні заходи та відпочивати у дитячих установах інших «Об'єднань».

Основне завдання всіх вищезгаданих закладів соціального виховання дитини – це, передусім, її повернення додому, до найближчих їй людей – тата й мами. В деяких «Будинках для дітей» саме встановленню або налагодженню контактів з батьками присвячена робота окремих фахівців, тому що проблему, яка з'явилася в сім'ї, необхідн о вирішувати тільки разом зі всіма членами родини [9]. Цей аспект роботи німецьких спеціалістів з соціальної педагогіки,

безумовно, гідний того, щоб бути перейнятим їх українськими колегами і застосовуватись у вітчизняній практиці.

Отже, робота з дітьми і для дітей ведеться в Німеччині дуже активно, про що свідчать численні можливості перебування молодого покоління німецьких громадян в установах, призначених замінити їм на деякий час батьківське тепло і допомогти не втратити контакт з оточуючим світом.

Прагнення Німеччини омолодити свою націю, безперечно, повинно стати прикладом для нашої країни. Українським спеціалістам в галузі соціальної педагогіки, на нашу думку, слід звернути увагу на такі моменти:

- пріоритетність питання виховання дитини в Німеччині над іншими соціальними проблемами;

- послідовність державних програм у прагненні підтримати і дітей, і їх батьків в найпроблемніші роки їх життя від народження дитини до її становлення як особистості;

- актуальність соціальної і психологічної допомоги дітям, які на короткий час потрапили в ситуацію, коли в їх батьків виникають проблеми і їм у цьому випадку краще знаходитись під опікою досвічених фахівців, аніж перебувати в негативній домашній атмосфері.

Література:

1. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки: Навч.посіб./ За ред. О.О.Любара. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2003.–450с.
2. www.dw-world.de
3. Gudehus J. Deutscher Bundestag.– Berlin: Koelblin – Fortuna–Druck GmbH & Co. KG, 2003.–328S.
4. Mitglied werden im Verein Kind in Not.– Bayreuth: Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutzzentren, 2005.–25S.
5. Джуринский А.Н. история педагогика: Учеб. пособие для студ.педвузов.– М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.– 432с.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб.для студ.пед.вузов/Под ред.В.А.Сластенина.–М.: Издательский центр «Академия», 1999.–184 с.
7. Hobmair H. Paedagogik.– 3.Auflage, korrigierter Nachdruck.–Troisdorf: Bildungsverlag, 2002.– 436S.
8. www.kinderhaus.de
9. www.familienfragen.at

Чемерицький А.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ РОБОТІ

Як відомо ефективність будь якої діяльності залежить від реалізації будь яких вимог умов. Так сучасна педагогічна наука приділяє велику увагу вивченню умов ефективного навчання, формування тих чи інших умінь і навичок у майбутніх фахівців. Умовами в загальному розумінні цього визначення – обставина, у якій може ефективно проходити процес запланованої діяльності.[1]

Щоб дати більш чітке визначення педагогічних умов та характеризувати педагогічні умови формування правової культури, слід спочатку звернутися до визначення терміну “умови”. Російський словник Нікіти Ожегова дає наступне визначення, “ умова – правила встановленні у якій – небудь області життя, діяльності. Обставина від якої, що небудь залежить. Умова обставина у якій відбувається ,що не будь..”[2]

Відносно ж педагогічних умов формування правової культури, то аналіз проблеми, визначення сутнісної характеристики правової культури, а також – системи критеріїв, показників та рівнів щодо сформованості правової культури в старшокласників надають можливості виявити та експериментально перевірити відповідні педагогічні умови, що є найсприятливішими для формування правової культури в учнів.

Вирішуючи це завдання, ми виходимо з того, що будь-яка сукупність педагогічних умов, яка подається як оптимальна (для кожного конкретного випадку), має враховувати певні принципи, що є справедливими з різних позицій, а саме з точки зору загальнолюдських цінностей; соціальної зумовленості, наукової та професійно-педагогічної обґрунтованості (дидактичні, управлінські, виховні принципи тощо).

Отже, формування правової культури має здійснюватись як поетапний процес, у якому поступово реалізується сукупність педагогічних умов, що була визнаною як сприятлива в логіці досягнення головної мети.

Як свідчить аналіз науково педагогічної літератури, [1,3], науковці виділяють різні умови формування культури та безпосередньо правової культури старшокласників. Так Л. В. Твердохліб до педагогічних умов формування правової культури відносить:

- збагачення змісту навчально–виховного процесу поняттями, ідеями, теоріями, знання яких сприяє гуманізацію підготовки, що дозволяє об'єднати загальнокультурні та спеціальні блоки з правовою підготовкою;
- підсилення цілеорієнтованої мотивації педагогів і учнів;
- використання в процесі навчання особистісно–діяльнісного підходу;
- діалогізацію процесу навчання;
- використання індивідуально – творчого підходу;
- включення учнів у різноманітні форми науково-дослідної роботи з правових проблем;
- систематичне, цілеспрямоване використання виховного потенціалу літератури та мистецтва.

Визначаючи ці умови науковець зазначає, що необхідно здійснювати збагачення змісту навчально–виховного процесу поняттями, ідеями, теоріями, знання яких сприяють формуванню правової культури учнів, предмети правового циклу, котрі є профільюючими дисциплінами правового профілю, охоплюють широке коло проблем комплексної підготовки майбутнього правознавця до майбутньої правової діяльності й виступають одним з найважливіших засобів правового виховання учнів.

Правова підготовка учнів базується на єдиних науково–організаційних засадах. Водночас здійснюється диференціація змісту навчальних курсів з урахуванням специфіки правового фаху.

А.І.Дзунза визначаючи правомірність вище зазначених умов, досягнув у контексті своїх наукових пошуків такі умови:

- забезпечення системно–цілісного бачення проблем суспільства;
- врахування індивідуально – особистісних інтересів студентів (поглиблене вивчення тих тем курсу, за допомогою підготовки рефератів, доповідей, повідомлень на студентських наукових конференціях, які, на думку студентів, будуть їм особливо потрібні в їх майбутній професійно спрямованій діяльності);
- визначення тем і розділів, з основного курсу, які є необхідними базовими елементами, для вивчення інших основних і спеціальних навчальних професійно – орієнтованих дисциплін.

Наявність відповідного навчального, науково – методичного, інформаційного, особистісно – орієнтованого середовища.(Дзундза А. І. вважає що говорити про сформованість вище зазначених умов, можна у випадку, якщо організація навчального процесу забезпечує:

- системну цілісну єдність освітнього процесу ;

- орієнтованість на професійну систему знань;
- адаптивність до діяльності, що реалізується через зміст навчання і виховання та методи розв'язання професійно-орієнтованих задач;

- використання засобів інформаційних технологій, можливостей наукового аналізу сутності наукових проблем на сучасній інформаційно технологічній основі;

- інформаційну адекватність, що виявляється не тільки через можливості одержання інформації з основних джерел, але й через внесення змін і доповнень у зміст зовнішнього середовища;

- взаємне плідне співробітництво викладачів зі студентами, що виявляється в дотриманні сучасних норм комунікативної та корпоративної культури.

Неперервність впровадження складових процесу формування компонентів. Умова неперервності передбачає організацію перманентного впливу на систему узагальнених знань у навчально виховному процесі у вищому навчальному закладі.[1]

Проведення дослідження свідчить і про підхід Климової О.А. у своїй роботі « Формування духовності майбутнього вчителя у процесі загально педагогічної підготовки », вона виділяє наступні педагогічні умови формування культури:[4]

- перехід від інформаційної спрямованості педагогічних дисциплін до використання їх духовного потенціалу, орієнтації на вищі духовні цінності;

- організація загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів на принципах особистісно-орієнтованого підходу, що сприятиме активізації духовного потенціалу та духовного самовираження особистості, утвердженню суб'єктної позиції майбутнього педагога;

- взаємодії всіх учасників педагогічного процесу на діалогічних засадах побудова, на принципах діалогу культур;

- використання духовного потенціалу мистецтва, вивчення педагогіки «в просторі художніх образів» (А.Роботова).

На наш погляд ці умови являють певний інтерес для нашого дослідження і тому на них важливо було звернути увагу.

Отже, аналіз науково – педагогічної літератури [1,3,4] доводить, що науковці виділяють різні підходи до класифікації педагогічних умов формування культури та безпосередньо правової культури. Узагальнення вище зазначеного дозволило нам виділити наступні педагогічні умови формування правової культури:

1. Посилення мотиваційної цільової спрямованості позашкільної роботи.

Ми вважаємо що, правова культура учнів буде формуватися ефективно, якщо відбудеться підсилення цілеорієнтованої мотивації педагогів і учнів. Як справедливо вважає Г.А.Дмитренко [5], ключовою фігурою в навчально-виховному процесі є педагог (вихователь, учитель, викладач), тому дуже багато в процесі виховання залежить від якості його роботи. Однак, по-перше, сьогодні (і ще тривалий час у майбутньому) доведеться мати справу з педагогами різної "якості", по-друге, і талант треба зацікавити в реалізації цього потенціалу. З огляду на це головним напрямом мотиваційного управління слід вважати пошуки сфери мотиваційного впливу на педагога, а також пошуки інструментів, за допомогою яких буде відбуватися такий вплив.

2. Різноманітність видів і методів у позашкільній роботі

Проаналізовані наукові праці відомих науковців засвідчують, що саме поєднання заходів теоретико-методологічного, історико-педагогічного характеру, ідеологічного (від слова ідея – основа, провідна думка) з практично-методичними (щоденно наче б то й відомими кожному) і тільки при обов'язковій участі кожного учня у розв'язанні 1–2 питань, забезпечує сформованість відповідного рівня його правосвідомості як елемента правової культури, що входить складником до загальної культури і свідчить про рівень розвитку особистості.

3. Забезпечення індивідуально творчої спрямованості заходів позашкільної роботи.

Індивідуально-творча спрямованість, дозволяє включити механізм загального й фахового саморозвитку майбутнього правознавця, припускає врахування мотивації учнів у процесі правової підготовки.

4. Правова спрямованість педагогічної взаємодії суб'єктів виховних процесів.

Отже зазначені педагогічні умови, що забезпечують відповідний рівень сформованості правової культури складають систему відповідних прийомів, тісно між собою пов'язаних. Вони є простими за змістом і цікавими для кожної особи, що навчається, бо захоплює всі сфери її пізнавальної діяльності: інтелект (бо треба спостерігати, порівнювати, співставляти, аналізувати, встановлювати спільне та відмінне), волю (необхідно дотримуватись певної системи дій, задовольняти вимогам певних установ), почуття (необхідність давати оцінки й самооцінки, організувати певну аудиторію для слухання розробленої доповіді чи виконання низки певних правових вимог і т.п.).

Література:

1. Дзундза А.І. Соціоекономічна культура майбутніх фахівців. Тероретичний аспект. – Донецьк: Норд Комп'ютер, 2004. – 388с.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1988. – 749с.
3. Твердохліб Л.В. Формування правової культури старшокласників у навчальних закладах нового типу.: Монографія: МВС України, Луганськ акад. внутр. Справ ім.. 10 річчя незал. України; (Відпр. Ред. Канд.. пед. Наук, доц.. О.О.Міхно). – Луганськ: РВВ ЛАВС, 2003. –262.с.
4. Климова О. А. « Формування духовності майбутнього вчителя у процесі загально педагогічної підготовки», Дисертація на здобуття ступеня кандидата педагогічної підготовки», Дисертація на здобуття ступеня кандидата педагогічних наук, Луганськ., 2006.
5. Дмитренко Г. А., Олійник В. В., Ануфрієв О. Л. Цільове управління освітою: вимірювання кінцевих результатів діяльності учнів і педагогів. – К., 1995.

Бутирїна 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 займались 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 дослідника 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. Ленссінг, 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 введено 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'ятидесяти 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 імponує 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 підходу* (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. Арнольдів 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 «Основи 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 посилився 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. Герчаївська 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,

- гимназій, 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.

Пилипишко Т.

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статті надається оцінка сучасній підготовці старшокласників до трудової діяльності в умовах ринкових відносин. Показані недоліки шкільної програми при підготовці старшокласників до виконання соціально–економічних завдань підприємницького плану. Наведений механізм педагогічного впливу на формування інтересу учнів до підприємницької діяльності. Відображена мета по подоланню невідповідності між програмою шкільних предметів і світом реального життя, яку необхідно досягнути при підготовці старшокласників на заняттях трудового навчання.

Ключові слова: економічне виховання, ринкові відносини, підприємницька діяльність, старшокласники, трудова діяльність, творчість.

Сьогодні в суспільстві відбуваються глибокі та динамічні зміни, які вимагають від кожної людини вміння самостійно реалізовувати свою діяльність та вирішувати будь–які економічні задачі які ставить життя. Економічне життя суспільства багатоаспектне, багатовимірне і поступальне. Воно містить у собі всю сукупність економічних відносин, найважливішою частиною яких є виробничі відносини, що виникають в процесі виробництва, обміну й споживання матеріальних благ.

Проблема. В сучасних економічних умовах виникає багато принципово нових ситуацій, до яких значна більшість населення, особливо молодь, не підготована ні в теоретико–практичному, ні в психологічному планах. Тому особливого значення сьогодні набуває підвищення освітнього рівня населення в сфері економічних знань – одного з найважливішого чинників прискорення переходу нашої країни до ринку. При цьому, як показує світовий досвід, становлення ринкових відносин насамперед пов'язане з широким розвитком підприємницької діяльності та формування нового соціального прошарку власників – підприємців з їх специфічними цінностями та мотивами. В цих умовах виховання економічно освіченого громадянина залежить насамперед від змісту та форми освіти й

тривалості цього процесу. Тому важливим завданням школи є забезпечення якісного засвоєння учнями основ економічних знань, виховання в них уміння самостійно аналізувати й адекватно оцінювати економічні процеси, формування інтересу учнівської молоді до підприємницької діяльності.

Потрібно зазначити, що процес підготовки школярів до підприємницької діяльності має як позитивні, так і негативні сторони, він гостро пов'язаний з питанням загальнолюдської моралі. Адже в ідеалі суб'єкт підприємницької діяльності повинен бути всебічно освіченою й розвиненою особистістю і в своїй праці орієнтуватися на високий професіоналізм, самовдосконалення та через бізнес найповніше реалізуються, приносячи користь собі та суспільству.

З огляду на цю обставину потреба економічного виховання молоді є особливо актуальною в Україні починаючи із дев'яностих років двадцятого століття. Актуальність цієї проблеми зумовлена й зростаючими темпами економічних перетворень, із насиченням української економіки інституціями, без яких неможливо уявити ринкове суспільство початку третього тисячоліття.

Перехід країни до ринкових відносин поставив перед загальноосвітньою школою завдання фундаментальної соціальної значущості – здійснювати ефективну підготовку учнів до життя в суспільстві, що ґрунтується на ринковій економіці. А це вимагає внесення суттєвих коректив у всю систему середньої освіти, зокрема збільшення в ній питомої ваги економічних знань, практичних навичок економічної діяльності. Важливою проблемою загальноосвітньої школи є стимулювання й заохочення розвитку в учнів тих рис, які притаманні творчій особистості. Тому трудова діяльність повинна не тільки сприяти формуванню життєвих цілей, а й розвивати творче начало особистості. Загальновідомо, що головним критерієм активізації людського фактора в шкільному віці є навчальна діяльність. Тому формування інтересу учнівської молоді до підприємницької діяльності, як показує зарубіжна практика, доцільно здійснювати при вивченні будь-якого предмета насамперед – соціального циклу.

Аналіз. При вивченні літератури з проблем економічного виховання школярів за радянських часів показало, що воно обмежувалося рамками школи і слабо здійснювалося у позашкільних закладах, що не сприяло успішному формуванню у

дітей економічного мислення, економічної культури. У радянській школі зовсім була відсутня робота з формування у старшокласників підприємливості, вміння створювати власний бізнес.

Однак, було б несправедливим ігнорувати досягнення радянських вчених у трудовій підготовці молоді. Вчені В.Агеєнко, С.Батищев, Ю.Василев, В.Іващенко, Є.Клімов, В. Поляков, О.Прутченко, М.Хайбулаєва та інші розробили принципи, ефективні форми і методи трудового виховання підростаючого покоління, включаючи його в суспільно корисну працю.

Втім, підготовка молодого покоління до підприємницької діяльності завжди розглядалася як важливе завдання суспільства. Її генезіс сягає періоду розвитку первинного капіталізму, коли на стадії ранньокапіталістичних відносин у Європейських країнах виникали і функціонували навчальні комерційні заклади. Відомо, що перша книга для виховання бізнесменів англійця С.Смайла “Ум” (1802 р.) не тільки висвітлювала форми і методи комерційної діяльності, але й розкривали деякі секрети організації власної справи.

На початку ХХ століття велику просвітницьку роботу з питань економічного виховання провадить товариство “Просвіта”, видання якого спонукало людей на вироблення в собі рис підприємливості. Велику роль відіграла українська кооперація, якою займалися вчителі, священники та інші представники національної інтелегенції.

Намагання української інтелегенції, яка склала основу просвітницьких організацій, через освіту збудити свідомість народу, активізувати його дії до побудови власної державності, забезпечити краще майбутнє, дало помітні економічні та психологічні результати.

Окремі проблеми економічної освіти розглядалися в працях П.П.Блонського, А.С.Макаренка, К.Д.Ушинського, С.Т.Шацького, а з 60-х рр. ХХ сторіччя економічна освіта та виховання виділилася в окремий напрям наукових досліджень, у яких розглядалися:

- гносеологічний аспект, сутність та місце економічної освіти і виховання в реальній свідомості людини, понятійний апарат (І.Б.Іткін, В.Д.Попов, А.К.Уледов, В.П.Феофанов та ін.);

- психолого-педагогічні аспекти економічного виховання та освіти учнів різних вікових періодів (О.П.Аменд, Л.І.Денисенко, Д.О.Закатнова, В.М.Мадзігон, А.С.Нісмічук, В.М.Оржеховська, О.С.Падалка, В.О.Сухомлинський, Т.О.Шпак);

- економічне виховання та освіта старшокласників у процесі вивчення різних навчальних предметів (Л.І.Чеботарьова, А.А.Саїпов, Е.Цмірзаков, О.В.Плахотнік, Е.К.Єсенжолов, І.О.Смолук, О.О.Надточієва)

- підготовка педагогічних кадрів до економічного виховання школярів (О.М.Кравчук, Н.В.Бірюкова, О.С.Падлака, В.В.Петрук та ін.).

Багато авторів висвітлюють можливості економічного виховання школярів на матеріалі окремих навчальних дисциплін та факультативів.

А. Нісмічук, зокрема запропонував напрями, форми і методи економічного виховання у процесі сільськогосподарської суспільно корисної праці. Він вказує, що ефективність економічного виховання школярів залежить насамперед від наявності в них знань, обліку, контролю і аналізу виробничо–економічної діяльності шкільних навчально–виробничих бригад; від залучення учнів до економічної діяльності в процесі продуктивної праці на шкільному виробництві; від розвитку творчої активності кожного школяра.

О. Шпак визначив шляхи вдосконалення організації економічної освіти і виховання старшокласників загальноосвітньої школи. Спроектвана ним модель цього процесу передбачає наявність ефективно існуючих взаємозв'язків таких інституцій, як школа, сім'я, виробничі колективи, громадськість. Крім цього, велику увагу автор приділяє економічній підготовці педагогічних кадрів від яких значною мірою залежить готовність учнівської молоді до економічної діяльності в умовах зростаючих вимог ринкової системи господарювання.

Мета. Актуальне завдання – подолати разючу невідповідність між програмами шкільних предметів і світом реального життя. Мова йде про необхідність забезпечити економічну спрямованість підготовки на заняттях трудового навчання до підприємницької діяльності у загальноосвітній школі. Адже формування інтересу до підприємницької діяльності в старшокласників є процесом педагогічного впливу на особистість, де учень є одночасно і об'єктом, і суб'єктом виховання. Механізм впливу містить такі складові елементи:

- виховання в учнів потреби у виробленні тієї чи іншої якості;
- оволодіння учнями знаннями про особистісні якості;
- формування вміння, навичок та звичок поведінки.

Висновки. Викладання соціальних предметів у більшості випадків готує школярів до реалізації виробничо–виконавчих функцій. Вплив же на розвиток в учнів готовності до виконання соціально–економічних завдань підприємницького плану, формування соціально–психологічних та етичних якостей особистості в умовах ринкової економіки виявляється незначним. Об'єктивний спектр якостей особистості, без якого неможлива сьогодні ефективна економічна діяльність, не актуалізується в навчанні, і отже, не відзеркалюється в свідомості учнів. В житті молодь повинна сама

шукати не тільки робочі місця, але і ставити підприємницьку та господарську мету, знаходити форми її досягнення. Мова йде про з'єднання не тільки з продуктивною працею, але і з управлінням та творчістю.

Література:

1. Алфімов Д.В. Підготовка старшокласників до підприємницької діяльності в історії педагогічної думки/ Д.В. Алфімов// Педагогіка і психологія, формування творчої особистості: проблеми й пошуки: Зб. наук. праць./ Інститут педагогіки і психології, професійної освіти, – Запорізька обл. Ін-т педагогічної освіти – К.; Запоріжжя, 2002 – Вип. 23. – с. 150 – 152 .
2. Пасічник Н. Проблеми формування інтересу старшокласників до підприємницької діяльності/ Наук. зап. Тернопільський державний педагогічний університет. – 1999. № 5. – с. 42 – 44.
3. Педагогічні основи трудового становлення і професійного самовизначення учнівської молоді/ За ред. М.П. Тименка. – Бердянськ: Інститут педагогіки АПН України, 1996. – 230 с.
4. Матвісів Я. Педагогічні засади економічної освіти та виховання сучасної української молоді/ Я.Матвісів, А. Федорович// Трудова підготовка в закладах освіти 2006. – №2 . – с. 23– 26.
5. Ступина Е. Воспитание предпринимательских качеств у молодежи / Е. Ступина // Народное образование. – 2003. – №10. – с. 179–186.
6. Ткачук С. Основи економічного виховання та освіти учнів на уроках трудового навчання: (Зміст курсу “Основи ринкових відносин”) / С.Ткачук // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – №1 – с. 16–18.

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 инфантилізму».

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 довело, 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 радіощами.

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... 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 – техностресами, комп'ютерофобією, залежністю від ігрових програм і інтернету, хакерством і звуженням кола інтересів, некомунікабельністю й аутизмом як наслідком патологічного застосування інформаційних технологій.

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.

Постановка завдання... 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.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... 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.Тихоміровим, 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].

Виклад основного матеріалу. 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.

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.

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 пробудження, (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 провина, застрягаючі 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 зрелими 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: невірноважене 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 и 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 упущення 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 прийняти 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 власними 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.

Осика О., Сандул О.

ПРОБЛЕМА ЕМПАТІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ПІДЛІТКІВ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У статті проаналізовано дослідження проблеми емпатії у сучасній психології, окреслено психологічні особливості розвитку емпатійних переживань, емпатійних здібностей та соціальної емпатії у підлітків, тип батьківських відношень у родинах дітей.

Ключові слова: емпатія, емпатійні взаємини, співпереживання, співчуття, типи відношень у родині.

Метою нашого дослідження є вивчення емпатійних переживань підлітків у сучасній вітчизняній і зарубіжній психологічній науці.

Емпатія – одне з тих явищ, уявлення про які виникло досить недавно внаслідок розвитку знання про психіку людини. Введене в науку в середині ХХ ст. Е.Тітченером для визначення почуття, близького за змістом до симпатії. Останнім часом дослідженню емпатії приділяється значна увага, бо вивчення цього феномену міжособистісних відносин має як теоретичне, так і практичне значення. Розробка проблеми емпатії важлива для розвитку теорії особистості і міжособистісних відносин, оскільки без знання сутності емпатії та її механізмів взагалі неможливо зрозуміти людину як суспільну істоту. На думку багатьох психологів, прикладна роль дослідження емпатії більш суттєва. У практичній діяльності людей характер їх взаємовідносин має вирішальне значення, тому що зараз менш поширені індивідуальні види діяльності.

Проблему недостатнього розвитку емпатії не можна ігнорувати або тривалий час залишати без уваги. Вона породжує стійкий психологічний бар'єр у спілкуванні та стає з часом важко усуненою. Крім того, вона перешкоджає психологічному розвитку особистості підлітка.

Не буде зайвим сказати, що встановлення взаєморозуміння є обов'язковою умовою, головною метою та справжнім сенсом повноцінного людського спілкування. У підлітковому віці спілкування відіграє особливу роль у формуванні особистості. Слід зазначити, що батьківська любов, повага до дитини, конструктивні

взаємовідношення батьків і дітей необхідні для розвитку та підтримки самоповаги підлітка, його гармонійних взаємовідносин з іншими людьми, розвитку співпереживання, формування позитивних уявлень про самого себе. В протилежному випадку спостерігаються нервові та психічні розлади, можливі проявлення ворожості та агресивності у відношенні до інших людей.

Проблема розвитку емпатії у підлітків у взаємозв'язку з їх взаємовідношеннями з батьками, на нашу думку, не досить вивчена і дуже актуальна в наш час, коли жорстокість і черствість переважають над чуйністю, добротою і співпереживанням.

У вітчизняній і зарубіжній психології проблему емпатійних переживань вивчали: В.В.Абраменкова, О.О.Бодальов, А.Валлон, Т.П.Гаврилова, Б.І.Додонов, О.В.Запорожець, Т.Р.Каштанова, В.Г.Маранцман, Я.З.Неверович, Т.Рібо, З.Фройд [1,2,3,5,7].

Дослідження емпатії було започатковано французькою психологічною школою. Т.Рібо вважав, що емпатія – це, перш за все, психофізіологічна властивість із безмежною пластичністю проявлень. Він виступав проти ототожнення емпатії з так званими “емоціями ніжного типу”, оскільки емпатія має значно більш складну структуру.

К.Роджерс вперше вказав на емпатійне розуміння як важливу умову розвитку особистості у процесі спілкування. Він визначав емпатію як спосіб існування з іншою людиною.

А.Валлон, досліджуючи проблему емпатії, показав, що співпереживання у дитини може виявитися у двох протилежних напрямках: у центробіжному та центрострімкому. У центробіжній формі дитина переносить звичайний об'єкт свого бажання або свого страху на об'єкт, який викликає в неї співчуття, а в центрострімкій формі дитина реагує на те, що цікавить іншу або загрожує іншій дитині, наче це цікавить її або погрожує їй [2].

Певне місце співпереживанню знайшлося і у фрейдиському та неофрейдиському напрямах психології. З.Фройд зауважував, що від ідентифікації (ототожнення) шлях веде через наслідування до співчуття, тобто до розуміння механізму, через який для нас взагалі можливе зіткнення з душевним життям іншої людини. Проте ідентифікація трактується ним не як соціальна потреба, а як вимушена форма поведінки, спрямована на задоволення біологічних потреб дитини [7].

Сучасні дослідження емпатії зосереджують увагу на одному з трьох її основних аспектів: когнітивному, діючому та афективному. Так, Ж.Піаже висунув положення про відповідність стадії інтелектуального і морального розвитку, покладаючись на те, що останній детермінується структурою і відношенням дитини до інших осіб [6].

Цікава в цьому плані і когнітивна теорія морального розвитку Л.Колберга, або як він сам називає її “теорія моралізації”. Під останньою він розуміє моральну рефлексію, яка має місце при моральному виборі, у вчинках та їх оцінках з боку досліджуваних. Власне моральний розвиток, на його думку, нерозривно зв’язаний з рівнем морального мислення, морального розуміння, морального судження.

В дослідженнях А.А.Меграбяна феномен емпатії включає три компоненти: емпатійну тенденцію, тенденцію до приєднання, сенситивність до відкидання.

Б.І.Додонов пропонує класифікацію “цінних емоцій”, у якій хвилювання, що виникли на підставі потреби у сприянні, допомозі, заступництві, тобто емпатію, називає альтруїстичними емоціями [4].

Т.П. Гаврилова довела існування двох видів афективної емпатії за ознакою егоїстичної та альтруїстичної спрямованості: співпереживання, тобто переживання суб’єктом тих почуттів, які відчуває інший, через ототожнення з ним [3].

В.В.Абраменкова у процесі експериментального дослідження виявила чітку кореляцію емпатії і статевої диференціації. Виявилось, що середні показники емпатії істотно відрізняються у випробуваних жіночої та чоловічої статі.

В дослідженні Т.М.Счастної показано, що поняття співпереживання включає знання моральних норм; уміння сприймати емоційний стан іншого; здатність висловлювати, проявляти адекватні даній ситуації емоційні реакції у соціально–прийнятих формах; досвід власних переживань; рефлексивні проявлення співпереживання, що складаються в умінні поставити себе на місце іншого.

Як зауважують О.Бодальов, Т.Каштанова, Г.Ковальов вираженість властивостей емпатії та її форма (співчуття, співпереживання) залежать як від природних особливостей людини (темпераменту, сенситивності), так і від умов виховання, життєдіяльності людини, від її емоційного досвіду [1].

В дослідженнях О.В.Запорожця та його співробітників цілком переконливо показано, що здатність до співпереживання (або співчуття) може з’явитися тільки при умові емоційного передбачення, тобто здатності дитини в уяві пережити наслідки своїх майбутніх дій для значущих оточуючих і обов’язковий характер цих дій [5].

Емпатія являє собою відображення світу на емоційному рівні. Вона сприймається тими, хто її відчуває, як життєво важлива подія, до якої підлітки прагнуть знову й знову. Співчуття дає підліткам змогу знімати напругу і сприяє розв’язанню життєвих проблем. У процесі

емоційної взаємодії формується система цінностей, які визначають поведінку особистості у відношенні до інших людей.

Феномен емпатії виступає як основний механізм регуляції міжособистісних відносин. Як одночасно, так і послідовно кожний з трьох компонентів (когнітивний, емоційно-афективний, предикативно-поведінковий) стає провідним в регуляції міжособистісних взаємин. Емпатія розкриває рефлексивні здібності людини проникати своїми почуттями і розумом у стан іншої людини, передбачити можливу її поведінку, надавати всебічну, моральну і матеріальну, підтримку. Тільки людина, яка здатна проникнутися цінностями іншого, проїнятися його внутрішнім світом, зможе зрозуміти іншу людину, знайти з нею контакт і взаєморозуміння, тобто здійснювати повноцінне спілкування.

Важливо відрізнити емпатію від близьких до неї явищ, таких як симпатія та ідентифікація. Провідну роль у здійсненні емпатії відіграє підсвідомість. Внаслідок цього вона може відбуватися навіть тоді, коли людина й не підозрює про це. Так, Р.Мей пише, що найчастіше позитивне ставлення до іншого виникає внаслідок несвідомого емпатійного сприйняття аналогічного ставлення з боку цього іншого.

Важливо зазначити, що зміни, які відбуваються внаслідок дії емпатії, не є результатом обмеженого впливу жодної зі сторін спілкування. Ці зміни виступають швидше як наслідок спільності їхніх бажань, на основі якої і виникає сама емпатія. Ці зміни відбуваються за об'єктивним законом, а тому і їхній напрямок визначається не свідомістю одного з партнерів по спілкуванню, а самою природою. Для того, щоб налагодити стосунки, які сприяють можливості впливу на іншу людину шляхом емпатії, необхідно виявляти у спілкуванні такі аспекти взаємин, як позитивне ставлення, повага, щирість, позиція неоцінювання, безпосередність та конгруентність.

Дослідження вітчизняних психологів показали, що здатність до співпереживання будується спочатку згідно наслідуванню дорослим, рівню успіху та рівню невдачі іншої особи, із якою ідентифікує себе підліток. А здатність до співпереживання, що виникла потім під впливом дорослих, підліток починає переносити на однолітків. Батьки є першими вчителями людського співжиття. Імітація дій співпереживання, які проявляють дорослі по відношенню один до одного, до дітей, тварин тощо, веде підлітка до того, що він навчається проявляти всю зовнішню атрибутику співпереживання та дійсно здатний відчувати співпереживання до оточуючих.

Добрі та корисні справи пов'язані з живим емоційним відгуком підлітка. Якщо тільки відгуку нема, то ніяка справа, якою б корисною вона не була, не внесе змін до внутрішнього світу школяра, залишиться дія лише формально доброю, але по суті байдужою, що ніяк не впливає на духовний образ підлітка, на його внутрішній світ.

Емпатія виховується – або не виховується – тільки в широкому контексті всього життя, поведінки авторитетних батьків, життєвих цінностей певного середовища, в якому перебуває підліток.

Особливе значення має духовна атмосфера родини, взаємовідносини батьків, їх почуття до дітей. Теплі ставлення батьків до дитини та одне до одного, психологічний клімат у родині дуже важливі для розвитку емпатії. Якщо замість ніжності і турботи в родині – відчуження та ворожість, то підлітку почуття емпатії нема звідки здобути, оскільки батьки самі не здатні до неї.

Нерідко, обмежені повсякденними, часто дуже важливими, з суспільної точки зору, справами, батьки з власними дітьми встановлюють поверхневі соціально-рольові відносини, висуваючи вимоги щодо зовнішньої поведінки та емоційних виявлень підлітка: поведь себе як треба в школі, вдома, на вулиці тощо. Бажаючи мати з підлітками глибокі довірливі відносини, батьки часто не хочуть витратити зусиль на те, щоб вислухати своїх дітей. Батьки реагують не на слова дитини, а на власні в даний час думки і турботи.

Оцінюючи той чи інший вчинок підлітка, дорослі повинні насамперед проникнути в його емоційну сферу. Необхідно бути напоготові і встигати змінювати стиль спілкування. І тоді можна розраховувати на взаєморозуміння.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних концепцій емпатійних переживань підлітків дав змогу виділити провідні напрямки і визначити завдання емпіричного дослідження.

Перспективою нашого дослідження є вивчення сутності емпатійних переживань підлітків у сучасній психології.

Література:

1. Бодалев А.А., Ковалев Г.А. Психологические трудности общения и их преодоление // Педагогика. – 1992. – №5–6. – С.65 – 70.
2. Валлон А. Психическое развитие ребёнка. – М.: Просвещение, 1967. – 196 с.
3. Гаврилова Т.П. Эмпатия и её особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: Автореф.дис... канд. психол. наук. – М.,1977. – 20 с.
4. Додонов Б.И. В мире эмоций. – К.: Политиздат, 1987. – 271 с.
5. Запорожец А.В. , Неверович Я.З. О генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребёнка // Вопросы психологии. – 1974. – № 6. – С.35 – 50.

6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1966. – 659 с.
7. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – СПб.: Азбука–классика, 2006. – 480 с.

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.Титаренко, Ю.Долинська, Г.Батищев, Є.Головаха, Н.Чепелева. Проблемою психічних (емоційних) станів займалися М.Левітов, О.Прохоров, Л.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 домінуючими.

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. Протиріччя 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 сучасній 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 родинах 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 родинях 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. Самоактуализация 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.

ФОРМУВАННЯ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ У СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

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.Форея, 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; статева 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 розрив 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 статево 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 статево 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. Кащенко 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.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

Ченіга В., Чугай С., Кривохвостов В.

ІНТЕГРАЦІЯ МИСТЕЦТВ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У своєму дослідженні автори 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 втілює 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 вистражданою. 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. Ярka 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 вмінь, 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. Кабалевский 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.

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

Татьянчикова І., Малицька Т., Макаренко Н.

ПІДГОТОВКА УЧНІВ З ВАДАМИ ЗОРУ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ В НИХ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

Стаття присвячена аналізу досвіду роботи експериментального педагогічного майданчика при Слов'янській спеціальної загальноосвітньої школи інтернату для сліпих та слабозорих дітей I–III ступенів з формування життєвих компетенцій. Доведено значення їх формування в процесі соціальної адаптації та реабілітації дітей з вадами зору. Виявлені особливості життєвих компетенцій у сліпих та слабозорих старшокласників стосовно різних сфер життєдіяльності.

Ключові слова: *система корекційно–виховної роботи, учні з вадами зору, життєві компетенції, вміння планувати життєві перспективи, сфери життєдіяльності.*

Проблема підготовки молоді до життя особливо гостро стоїть перед випускниками спеціальних шкіл, більшість з яких зазнає значних труднощів при вступі в самостійне життя та трудову діяльність, недооцінює роль професійної підготовки у школі, не може адекватно співставити свої можливості з потребами суспільства. Проблема загострюється ще тим, що з кожним роком підвищується попит на кваліфіковані кадри, тому протистояти великої конкуренції під час працевлаштування діти з обмеженими можливостями частіше всього не можуть.

Ось чому таким важливим є формування у молоді з вадами розвитку адекватних відповідно до суспільних вимог та власних можливостей життєвих планів.

З метою соціально–педагогічної підтримки дітей з вадами зору на базі Слов'янської спеціальної загальноосвітньої школи – інтернату для сліпих та слабозорих дітей I–III ступенів було створено експериментальний майданчик, педагогічний колектив якого визначив проблему формування життєвих планів у дітей — інвалідів як складову їх соціальної адаптації та реабілітації.

Проблема формування в учнів життєвих планів розглядалась у плані вирішення загальної проблеми інтеграції аномальних дітей у суспільство (Л.С.Вавіна, Т.О.Власова, О.П.Гозова, В.В.Засенко, Г.Ю.Мустафаєв, М.М.Нудельман, Є.В.Синьова, І.В.Татьянчикова, М.Д.Ярмаченко та ін.).

Виходячи з загальної проблеми: „Соціально–педагогічна підтримка дітей з вадами зору”, педагогічний колектив школи–інтернату вважає, що формування життєвих планів у дітей з

недоліками зору має складати важливий напрямок усієї корекційно–виховної роботи, оскільки становлення в учнів життєвих орієнтацій відбувається тільки в результаті спрямовуючої дії педагога за умови спеціальної організації педагогічного процесу.

Експериментальна робота була розподілена на такі етапи: підготовчий, практичний та запроваджуючий.

На підготовчому етапі була проведена діагностика обґрунтування проблеми, педагоги були ознайомлені з її теоретичним аспектом: з'ясовано психологічний зміст життєвих орієнтацій та їх формування в учнів даного спеціального закладу, здійснена розгорнута характеристика життєвих планів дітей – інвалідів щодо професійної та непрофесійної діяльності, формування яких включено до експерименту; виявлені основні детермінанти (можливості, здібності, нахили, інтереси), які впливають на становлення цих планів. Також був проведений аналіз конкретного досвіду по формуванню життєвих орієнтацій у дітей з особливими потребами (В.В.Засенко глухі та слабочуючі школярі; Л.С. Вавіна, Є.В. Синьова, Г.Ю. Мустафаєв – сліпі та слабозорі; І.В. Тат'янчикова – розумово відсталі учні).

На цьому етапі була розроблена програма експерименту. Було встановлено, що правильний вибір професії має першочергове значення для життєвого самовизначення школярів. У зв'язку з цим експериментальна програма передбачала саме формування професійних планів у дітей з недоліками зору (перший напрямок роботи). Аналіз теоретичних даних (Г.Ю.Мустафаєв) показав, що для цих дітей на другому місці по значимості стоять орієнтації щодо непрофесійної життєдіяльності (організація вільного часу тощо). Тому другим напрямком експериментальної роботи ми обрали формування насамперед цих планів.

Програма експерименту передбачала вивчення орієнтацій вказаних сфер життєдіяльності учнів на основі виявлення наявності в них життєвих планів. Основними параметрами їх аналізу були визначені широта, реальність, стійкість, конкретність, усвідомленість та перспективність (за даними дослідження І.В. Тат'янчикової).

Вивчення планів учнів проводилося за допомогою анкетування. На практичному етапі нашої експериментальної роботи проводилася діагностика та обробка одержаних матеріалів, складання анкет, переліків основних знань, умінь та навичок, необхідних для формування професійних і непрофесійних планів та їх аналіз, були намічені основні напрямки корекційно–виховної роботи з формування життєвих планів учнів.

На практичному етапі експерименту також вирішувалися завдання:

- розробка науково-методичного супроводу: школа – Вищий навчальний заклад I–IV рівні акредитації – ринок праці;
- перегляд програм з трудового навчання щодо відпрацювання соціальних та життєво важливих компетенцій дітей з вадами зору;
- створення умов та складання плану роботи міні-цехів.

Метою роботи було відпрацювання моделі випускника школи-інтернату для сліпих та слабозорих дітей.

Здійснювалося вивчення і формування життєвих планів в учнів з вадами зору у сфері професійної діяльності, їх готовність до безперервної освіти та розуміння ними інших сфер компетентності, які були зазначені експериментальною програмою.

Було встановлено, що на початку навчального року, наприклад, у 9 класі (допоміжному) такі плани у професійно — трудовій діяльності та готовності до безперервної освіти були тільки у 14%, а у 12 класі (загальноосвітньому) – у 37% учнів.

Наприкінці року показники значно зростають:

У 9 кл. – до 86% (у класі 7 учнів, 5 учнів планують навчання в ПТУ, 1 –працевлаштування в системі УТОС, 1 учень, що складає 14% не визначився з майбутньою професією у зв'язку з тривалою хворобою).

У 12 кл. з 12 учнів 11 (91,7%) планують продовжувати навчання у вищому навчальному закладі I–IV рівнів акредитації; 1 (8,3%), не визначився у зв'язку зі станом здоров'я. Ці дані представлені в наступній таблиці.

Клас	Кількість учнів	Визначилися у профес.–труд. планах і виявили готовність до безперервної освіти		Не визначилися	
		кількість	%	кількість	%
9	7	6	86	1	14
12	12	11	91,7	1	8,3

Отже, значна частина сліпих та слабозорих старшокласників у нових соціально-економічних умовах планує професійну діяльність, визначаючи її необхідною і обов'язковою, незважаючи на інвалідність. Випускники практично не розраховують на пенсію та допомогу батьків.

Як показало дослідження, предметом життєвого планування випускників, як правило, стають професії, передбачені офіційною програмою спецшкіл для сліпих, програмою соціалізації сліпих та слабозорих учнів, розробленою в інтернаті і планом роботи експериментального майданчика.

Так, у 12, загальноосвітньому класі 3 учні (25%) планують навчання у вищому навчальному закладі I–II рівнів акредитації за спеціальністю „Масаж”, 8 учнів (66%) пов'язують свої життєві плани з навчанням у вищому навчальному закладі III–IV рівнів акредитації за спеціальностями: „працівник фізкультури і спорту”, „психолог”, „дефектолог”, „програміст”, чому сприяло їх навчання за програмою загальноосвітньої школи природничо–гуманітарного профілю, впровадження авторських програм курсів за вибором „Масаж”, „Основи інформатики”, „Інформатика”, введення додаткових занять з літератури, англійської та німецької мов.

Визначальними мотивами при складанні професійних планів є фактори доступності, матеріального добробуту, здібностей, прихильностей та інтересів та наявності певних професійних навичок, отриманих у стінах школи і для опанування яких в інтернаті є необхідна матеріальна–технічна, методична база і педагогічний персонал.

Серед випускників дев'ятих класів 5 учнів (71,4%) планують подальше навчання у ПТУ за спеціальностями плиточник–облицювальник (4 випускника) і палітурник (1 учень).

Таким чином, випускники демонструють досить високий рівень готовності до безперервної освіти.

Однак, слід зазначити, що 2 учні 12 класу (16,6 %) обрали такі престижні професії як „програміст”, „менеджер”, що потребують навчання у ВНЗ III–IV рівнів акредитації. Але оцінка професійних планів цих учнів за критерієм реальності та адекватності (відповідності можливостям учня і перспективам його працевлаштування) показала, що такі плани нереальні, неадекватно завищені. Перспективи від реалізації планів ці учні бачать, передусім, як мрію, що дає підставу характеризувати їх професійні плани як недостатньо конкретні.

За даними нашого дослідження на становлення професійних орієнтацій вирішальний вплив має спеціальна школа і профорієнтаційна робота, що в ній проводиться.

Саме тому наша експериментальна програма передбачала навчання професіям, які виходять на ринок праці (факультативи, міні–

цехи з народних промислів, з набору і друкування брайлівських текстів та підручників).

Отже, можна констатувати, що у професійно–трудої сфері компетентності випускники мають у цілому досить чіткі уявлення про свої інтереси і можливості, володіють навичками самообслуговування і практичними навичками професійно–трудої діяльності.

Одержані нами дані щодо життєвих планів сліпих і слабозорих школярів у сфері непрофесійної життєдіяльності (суспільно–правова, сімейно–побутова, культурно–дозвіллева, особистісно–етична і психолого–фізіологічна) показала, що вони хоча і пов'язані з особливостями активності при глибоких порушеннях зору або інтелекту, але цілком відповідають віку і характеризуються високим рівнем сформованості.

Що стосується сфери суспільно–правової компетентності старшокласників з порушенням зору, то можна констатувати наявність у більшості з них чітких уявлень про свої права і обов'язки, дотримання норм і правил людського гуртожитку, а також певного досвіду організаторської діяльності в органах учнівського самоврядування.

Характеризуючи сімейно–побутову сферу компетентності учнів дев'ятого і дванадцятого класів, слід зазначити, що випускники проявляють турботу і милосердя стосовно рідних і близьких, дотримуються етичних, правових, фізіологічних і гігієнічних аспектів статевих відносин, мають досить чіткі знання про різні аспекти подружнього життя, готові виконувати постійні, посилені для незрячої людини, господарсько–побутові функції у сім'ї.

У культурно–дозвіллевій сфері компетентності випускники в цілому не виявляють стурбованості щодо проведення вільного часу. Перевага надається улюбленим заняттям у різних видах художньо–естетичної творчої діяльності (макrame, ковдроплетіння, флористика, вишивка, ліпка та ін.), спорту, слуханню радіо і озвученої літератури тощо.

Це пояснюється проблемою пересування незрячих дітей у просторі і проживання їх у сільській місцевості та невеликих містах, що значно обмежує можливість відвідування культурних центрів (театрів, музеїв, виставок та ін.).

В особистісно–етичній сфері учні з вадами зору віддають перевагу гуманістичній орієнтації і здатності оцінювати явища навколишньої дійсності, свою поведінку й інших людей з позицій моральності.

У старшокласників в цілому сформовані засади самоповаги, самодисципліни і самокритичності.

Щодо психолого–фізіологічної сфери компетентності сліпих і слабозорих випускників, то вони володіють уявленням про особливості свого стану здоров'я і характеру, уміють організовувати і дотримуватися режиму.

Значна кількість старшокласників мають досвід особистих досягнень у спортивній і творчій діяльності (чемпіони XII Параолімпійських ігор з плавання Машенко О., Смірнов В., чемпіон України з пауерліфтингу. Стольников О., переможці обласних конкурсів творчих робіт Кушнарьова Я., Антонова Т., Болгова О.).

Отримані у школі вміння діти планують удосконалювати і розвивати у самостійному житті, пов'язуючи з ними свої плани на майбутнє. Але таким дітям потрібна постійна допомога педагогічного колективу.

Тому на цьому етапі також була розроблена програма соціалізації, яка передбачала:

1. Початок допрофесійної підготовки учнів восьмих і одинадцятих класів.

2. Науково–методичне забезпечення програми. Опрацювання моделі поздійсненню наступності: школа – ВНЗ I–IV рівнів акредитації ринок праці; впровадження авторських програм.

3. Фінансове забезпечення: створення міні–цехів з друкування підручників по Брайлю та народних промислів.

4. Психологічний супровід навчально–виховного процесу. Психокорекційна робота дає змогу сформувати в учнів дев'ятих – дванадцятих класів уміння зіставляти власні здібності з вимогами конкретної професії та передбачати можливості подальшого професійного шляху.

Організуюючи роботу майданчика, ми припустили, що педагогічне формування планів щодо зазначених вище сфер життєдіяльності у сліпих і слабозорих старшокласників буде сприяти їх подальшій соціальній адаптації і реабілітації.

Ефективність впливу спеціальної системи виховної роботи на формування в учнів з вадами зору життєвих компетенцій визначалась на запроваджуючому етапі, виходячи з результатів стану сформованості знань відносно основних сфер життєдіяльності, їх подальших планів, планування, власного уміння складати життєві плани та можливості їх застосування в різних життєвих ситуаціях.

Тому на цьому етапі ми формували в учнів з вадами зору навички переносу раніше засвоєних знань та вмінь життєвого планування в

нові умови діяльності. Нами були застосовані різні рольові ігри, в процесі яких старшокласники моделювали конкретні життєві ситуації. При цьому одна й та ж ситуація мала кілька варіантів вирішення і „програвалася” різними учнями. Після проведення гри проводилося обговорення її результатів, що допомагало дітям урахувати допущені помилки і недоліки, засвоювати кращі зразки обіграних ситуацій. Така діяльність особливо сприяла формуванню у сліпих і слабозорих старшокласників сімейно–побутових компетенцій і компетенцій у культурно–дозвіллевій сфері.

Результати експериментального навчання показали, що значно зріс рівень визначених знань старшокласників вони стали більш повними, правильними, усвідомленими, систематизованими та міцними. Життєві плани сліпих та слабозорих школярів набули характеру розгорнутих описів, в них виявлені знання про дії, необхідні для досягнення цілей, та по реалізації планів у визначених сферах, їх раціональну послідовність та ін. Характерним для учнів є усвідомлення значимості становлення життєвих планів для їх самовизначення, зацікавлення та позитивне ставлення до результатів власної діяльності з планування життєвих перспектив, застосування наявних знань у повсякденному житті.

Так, наприклад, навчання старшокласників за експериментальною програмою (аспект подальшої освіти і працевлаштування) допомогло їм вийти на дуже високі результати: з дев'яти випускників 2006 року (клас–норма) всі вступили до навчальних закладів (7 – до вищих навчальних закладів). Для порівняння у 2004 році (на початку роботи майданчика) з восьми випускників продовжили навчання п'ять (з них два у вищих навчальних закладах).

Таким чином, становленню свідомих життєвих планів у старшокласників з вадами зору сприяє, як показав досвід роботи експериментального майданчика, використання у педагогічному процесі спеціальної школи системи корекційно–виховної роботи, яка передбачає удосконалення як її організаційних форм, так і змісту, і методики, направлених на надання можливостей для вільного розвитку і саморозвитку кожного учня, повної реалізації його творчого потенціалу та формування життєвих планів з метою соціальної адаптації та реабілітації.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

Борисов В.	3
РІВНІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ У ВІДПОВІДНОСТІ З РІЗНИМИ ЕТАПАМИ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ	
Бочарова О.	9
ОСОБЛИВОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВХОДЖЕННЯ ФРАНЦІЇ ДО ЄДИНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	
Бурдейна Н., Глива В., Панова О.	14
Формування позитивної мотивації студентів до вивчення фізики	
Демура І.	19
НАПРЯМКИ РЕОРГАНІЗАЦІЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ	
Довбня О.	22
ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ШКОЛЯРІВ ТА СТУДЕНТІВ В УМОВАХ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ	
Зєня А.	29
ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ ЯК ДРУГОЮ ІНОЗЕМНОЮ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ З УРАХУВАННЯМ СПЕЦИФІЧНИХ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ	
Золотарьова О.	35
ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СТУДЕНТІВ ДОНБАСЬКОЇ ДЕРЖАВНОЇ МАШИНОБУДІВНОЇ АКАДЕМІЇ В ПРОЦЕСІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ	
Каверіна О.	39
СПЕЦИФІКА ПРОЦЕСУ ІНТЕГРУВАННЯ У ВИЩІЙ ТЕХНІЧНІЙ ШКОЛІ	
Лацихіна В.	47
ОСНОВНІ КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПОСТІНДУСТРІАЛЬНІЙ ФРАНЦІЇ	
Лимарєва Ю.	58
СВІДОМІСТЬ У НАВЧАННІ ЯК ВАЖЛИВИЙ ДИДАКТИЧНИЙ ПРИНЦИП	
Максименко А.	63
УНІВЕРСИТЕТИ ФРАНЦІЇ В НОВУ ЕПОХУ: ОРГАНІЗАЦІЯ І ЗМІСТ НАВЧАННЯ	

Шмелькова Г.....	71
ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТА – МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА	

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

Бронеславська І.....	79
МЕТОДИ ЗАОХОЧЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 5–6–Х КЛАСАХ	
Максимова–Кулішова О., Цибулько Г.....	87
ОРНАМЕНТИКА В ПРЕДМЕТАХ МАТЕРІАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ	
Патlachук В.	92
ПРОБЛЕМА КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ВИХОВАННЯ І НАВЧАННЯ УЧНІВ НА ЕТАПІ РЕФОРМУВАННЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ	
Саврасов М.....	98
ОПТИМІЗАЦІЯ ДІАГНОСТИКИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ	
Твердохлєб М.	105
РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ФЕНОМЕНУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО– ВИХОВАННОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ	
Яворська С.....	115
РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС ПОВТОРЕННЯ МАТЕРІАЛУ	

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Базаджі А.....	124
ГРОМАДСЬКО–ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ХІХ ст.	
Караманов О.	129
ГОЛОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ПОСТІНДУСТРІАЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВА	
Карелін М.....	133
НАВЧАЛЬНІ ПОСІБНИКИ З ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У ВІТЧИЗНЯНИХ ШКОЛАХ КІНЦЯ ХІХ–ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	
Курчій О.	142
ПЕДАГОГІЧНА ПРОСВІТА БАТЬКІВ У СПАДЩИНІ В.СУХОМЛИНСЬКОГО	

Ломако Л.	149
В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО САМОВИХОВАННЯ	
Хорунжа О.	153
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ТА ШЛЯХИ ЇХ ВИРІШЕННЯ В УКРАЇНІ ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ НАПРИКІНЦІ ХХ СТОЛІТТЯ	

ВИХОВАННЯ

Чирікова Г.	160
ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДИТИНИ ЗА МЕЖАМИ РОДИНИ В НІМЕЧЧИНІ	
Чемерицький А.	166
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ РОБОТІ	
Бутиріна М.	170
РЕЗУЛЬТАТИ ДЕФІНІЦІЙНОГО АНАЛІЗУ ПОНЯТТЯ “КУЛЬТУРА”	
Пилипишко Т.	178
ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	

ПСИХОЛОГІЯ

Газіна Н.	183
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ У СУЧАСНИХ ЖІНОК ТА ЧОЛОВІКІВ	
Гатицька В.	188
ПСИХОЛОГІЧНА ЗАЛЕЖНІСТЬ ВІД КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	
Гера Т.	194
ОБҐРУНТУВАННЯ ДІАГНОСТИКИ АНТИДЕПРЕСИВНОСТІ НА ДУХОВНОМУ РІВНІ	
Горук Н.	205
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ЖІНОК У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ У США	
Осика О., Сандул О.	210
ПРОБЛЕМА ЕМПАТІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ПІДЛІТКІВ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ	

Кошелева М.	215
ПРОБЛЕМА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ТА ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІКУМУ	
Лис М.	222
ФОРМУВАННЯ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ У СУЧАСНОЇ МОЛОДІ	

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

Чепіга В., Чугай С., Кривохвостов В.	227
ІНТЕГРАЦІЯ МИСТЕЦТВ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

Татьянчикова І., Малицька Т., Макаренко Н.	233
ПІДГОТОВКА УЧНІВ З ВАДАМИ ЗОРУ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ В НИХ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ	

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково-методичний збірник

(Випуск XXXVI)

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 31.05.2007 р. Ум. др. арк. 15,5.

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 А4 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).



Видавничий центр «Маторін»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДЦ №74, видане Державним комітетом інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України від 10.02.2004 р.

Формат 60×84 1/16.

Зам. № 364. Тираж 100 прим.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс (06262) 3-20-99; тел. (0626) 66-53-56