

ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету.
Серія: Педагогіка. – 2006. – №7. – 212 с.

Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
від 7 листопада 2006 року (протокол № 3)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Анатолій Вихрущ — доктор педагогічних наук, професор

Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор

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

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

Володимир Мельничайко — доктор педагогічних наук, професор

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

Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор

Анатолій Фурман — доктор психологічних наук, професор

Богдан Шиян — доктор педагогічних наук, професор

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

Мирослав Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Станіслава Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

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

Комп'ютерна верстка: Ольга Габрель

ББК 74
Н 34

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Григорій ТЕРЕЩУК,
Ніна ТВЕРЕЗОВСЬКА

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІННІ ОСВІТОЮ: ПИТАННЯ ТЕОРІЇ

Висвітлено теоретико-методологічні аспекти системного підходу в управлінських процесах загалом й управлінні освітою зокрема з філософської позиції сутності поняття "система" розкрито зміст і фундації управління освітою.

Демократичні тенденції в суспільстві обумовлюють підвищення ролі учасників навчального процесу в його організації. Значно розширився спектр управлінських функцій і повноважень суб'єктів освіти. Такі функції виконують всі учасники освітянського процесу, про що свідчать документи про освіту й безпосередньо практика управлінської діяльності. Водночас спостерігаються суперечності між вимогами Закону України "Про освіту" щодо розмежування повноважень суб'єктів управління та інертністю існуючої на практиці освітньої системи як цілісності, здатної до самозбереження і консерватизму. Розв'язання цих суперечностей буде ефективнішим за умови застосування системного підходу в практиці управління.

Відомо кілька підходів щодо управлінської діяльності: поведінковий (К. Арджіріс, Ф. Герберг, Р. Лайкерт, Д. Мак Грегор, Р. Блейк, Я. Моутон, Ф. Фіндлер та ін.), ситуаційний і функціональний (П. Лоуренс, Дж. Лорш та ін.), цільовий, результативний тощо. Недосконалість названих підходів полягає в тому, що вони не можуть повною мірою враховувати формальні і неформальні сторони управління.

Мета статті — висвітлити теоретичні підходи щодо сутності і реалізації системного підходу в управлінні освітою.

Зародження управління освітою як науки відноситься до початку ХХ ст., коли воно відокремилася від загальної науки управління. Закономірно, що теорія управління освітою запозичила багато принципів із загальної теорії управління. В процесі свого становлення вона набувала специфічних ознак, які значною мірою зумовлені високим ступенем гуманізації освіти, з одного боку, й малою її здатністю до формалізації, з іншого. Так, у 1950-і рр. зародилася ідея демократизації наукового управління освітою, в центрі якої поставали людські взаємини, що згодом назвали управлінськими. Ця стадія закономірно перейшла в стадію ще більшого "олюднення" управління освітою (1950–70-і рр.). Як теоретична основа обґрунтування науки управління застосовувалися науки про людину — психологія, філософія, соціологія.

У цей період в теорії управління освітою виникли численні ускладнення через недостатню формалізованість процесів взаємин між людьми. Так, В. Лазарев до специфічних характеристик соціального управління відносить:

- складність визначення цілей і завдань освітньої організації внаслідок її спеціального сервісного характеру,
- відсутність єдиного джерела формування політики: труднощі з оцінкою кінцевих результатів освіти;
- існування особливих, тісних відносин між педагогічним персоналом і учнями як первинними клієнтами [20, 20].

Запропоновані ним характеристики соціального управління зустрічаються в зарубіжних теоріях управління [8; 9; 15; 16; 17]. Вчений визначає управління школою "як особливу діяльність, у якій її суб'єкт за допомогою розв'язання управлінських завдань забезпечує

організованість спільної діяльності учнів, педагогів, батьків, спрямованість на досягнення освітніх цілей і цілей розвитку школи, яку обслуговує персонал” [20, 34].

Подібної думки дотримуються М. Поташнік і М. Мойсєєв [11, 24]. Вони називають також загальну ознаку управління, що властива управлінню освітою: діяльність суб’єктів, яка забезпечує цілеспрямованість і організованість (інтегрованість) роботи людей у кожній установі. Воно, на їхню думку, здійснюється за допомогою чотирьох управлінських дій — планування, організації, керівництва і контролю.

За змістом поняття “управління освітою” є ширшим, ніж “внутрішкільне управління”. Воно охоплює й внутрішнє управління і всі види самоврядування, й управління школою, в т. ч. управління освітою з боку державних адміністрацій.

Сучасному поглядові на управління освітою найбільшою мірою відповідає системний підхід. Він є методологічною основою досліджень у працях Ю. Конаржевського, Г. Серікова й інших фахівців у сфері управління освітою. Цей підхід забезпечує сучасне бачення управління освітою в науці, співставлення методології системного підходу з наявними в нинішній освітній практиці діалектичними суперечностями, а також із проблемами, що впливають із них, становить самостійний напрямок у теоретичному осмисленні управління освітою.

Співставлення системного підходу з теорією управління освітою вимагає передусім виявлення сутності цього підходу. В сучасній науці цей підхід широко визнаний. В. Садовський вважає, що теоретично будь-який об’єкт наукового дослідження може бути розглянутий як особлива система. Людина в сучасному світі діє, оперуючи численними системами — лінгвістичними, психологічними, входить у навколишні його виробничі, організаційні й інші системи [15].

Системний підхід як методологічне підґрунтя визначає орієнтири, світоглядні, філософські основи здійснення всього процесу дослідження.

Незважаючи на загальне визнання, що здобув системний підхід у різних галузях знань, він “поки-що ще не має сформульованих загальних принципів” [2, 27]. Це виявляється передусім у багатозначності визначень поняття “система”, різноманітні класифікації системних об’єктів. В. Садовський, наприклад, наводить майже 40 визначень поняття “система” [14].

Під системою розуміється об’єкт з набором елементів і зв’язків між ними та їхніми властивостями. При цьому елементи (частини) нерозривно сплітаються і функціонують як єдине ціле. Кожний елемент, кожна підсистема працюють заради однієї мети. Система досліджується як єдиний організм з урахуванням внутрішніх зв’язків між окремими елементами та зовнішніми зв’язками з іншими системами й об’єктами. Зв’язки існують між усіма системними елементами, всіма підсистемами [1; 4; 7; 14; 22].

В. Афанасьєв називає провідні ознаки, за допомогою яких системи можуть бути описані як цілісні системи освіти:

- наявність інтеграційних якостей (системність), тобто таких якостей, якими не володіє жоден з окремо взятих елементів, що утворюють систему;
- наявність складових елементів, компонентів, частин, з яких утворена система;
- наявність структури, тобто певних зв’язків і відносин між частинами й елементами;
- наявність функціональних характеристик системи загалом й окремих її компонентів;
- наявність комунікативних властивостей системи, що проявляються у двох формах: взаємодії із середовищем і взаємодії цієї системи із суб- і суперсистемами, тобто системами нижчого або вищого порядку, стосовно яких вона є частиною (підсистемою) або цілим;
- історичність, наступність чи зв’язок минулого, сьогодення і майбутнього в системі та її компонентах [3].

Крім загальних для всіх систем ознак, як специфічні властивості соціальних систем (а управління освітою як педагогічна система належить таких систем) виокремлюються такі системні ознаки, як наявність цілей і управління.

Педагогічні системи, як правило, складні. Складність їх обумовлена, з одного боку, формальним різноманіттям елементів, зв’язків, функцій, можливих шляхів розвитку (наприклад, освітніх відносин). З іншого боку, педагогічна дійсність характеризується безліччю елементів, які важко формалізувати і тому чи неможливо відобразити в теоретичних системах, або їхнє відображення умовне й значною мірою віддалене від реальності.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Педагогічні системи функціонують і розвиваються не стихійно. Зміни, що відбуваються в них, впорядковані завдяки управлінню. Впорядкованість структурно-функціональних компонентів, їхня інтеграція та взаємодія із середовищем можуть забезпечуватися власними зусиллями й механізмами управління. В цьому змісті педагогічні системи є самокерованими системами.

Ми охарактеризували лише найважливіші, на нашу думку, ознаки освітніх систем. Однак у згорнутому вигляді можна дати детальний опис таких систем.

Освітні системи — реальні за походженням, соціальні за субстанціональною ознакою, складні за рівнем складності, відкриті за характером взаємодії із зовнішнім середовищем, динамічні за ознакою мінливості, ймовірнісні за способом детермінації, цілеспрямовані за наявністю цілей, самокеровані за ознакою керованості.

“Системний підхід у широкому розумінні, — вважає Е. Яковлева, — це методологія наукового пізнання, що займає проміжне становище між філософською методологією й методами природничо-наукового дослідження. Системний підхід не дає безпосереднього нового знання, головне в ньому — своєрідне бачення об’єкта, своєрідна “технологія” дослідження, орієнтація на такі подання, як цілісність, організація, управління” [23, 186]. Іншої думки дотримується В. Афанасьєв, котрий відзначає: “Невірно, що системний підхід не дає нового знання, що він просто “технологія”. Раз методологія, то вже не технологія, це по-перше. По-друге, системний підхід дає нові, системні зміни, нові, родові поняття дійсності” [2, 14].

Системні методи й засоби вирішення наукових і прикладних (практичних) проблем давно вийшли з “інкубаційного” періоду, пережили час становлення, набули методологічної та прагматичної ваги й за останні роки широко поширились. Мова йде про такі специфічні методи вирішення системних проблем, як системотехніка, системний аналіз, моделювання й, особливо програмно-цільове планування й управління [2].

Перспективи подальшого розвитку системного підходу пов’язують із застосуванням його до конкретних явищ дійсності на основі широкого розгортання прикладних досліджень. Так, значного розвитку цей підхід набуває в теорії і практиці управління [5; 7; 11; 12].

Системне управління має дві складові: внутрішнє та зовнішнє управління. Внутрішнє управління супроводжує будь-які дії людини, опирається на особистісні потреби й цілі. Зовнішнє управління — це цілеспрямовано організовані й регульовані взаємини між людьми з метою перетворення навколишнього світу. Воно теж обумовлене цілями, які можуть бути й особистими, і груповими, і суспільними.

Системне управління освітою передбачає систематизацію соціального замовлення, цілей, засобів, управлінської взаємодії суб’єктів освіти. Воно має бути представлене морфологічними, структурними, генетичними й функціональними аспектами.

“Функція управління (здійснення, виконання) — це відношення між керуючою системою й керованим об’єктом, що вимагає від керуючої системи виконання певної дії для забезпечення цілеспрямованості або організованості керованих процесів” [20, 72]. Функції управління дуже різні: планування, прогнозування, аналіз, організація, інструктування, розпорядження, координація, комунікація, прийняття рішень, контроль, оцінка, інформування, стимулювання. Підставами для їх виокремлення вважають: вид управлінської дії; вид об’єкта, системне, процесуальне, інформаційне, комунікаційне, координаційне, мотиваційне начало.

П. Третьяков визначає наступні функції управління: інформаційно-аналітична, мотиваційно-цільова, планово-прогностична, контрольна-діагностична, регулятивно-корекційна, організаційно-виконавська [18, 21].

Р. Шакуров описує такі групи функцій: цільові (соціальні й виробничі), соціально-психологічні (організація, активізація, удосконалення, самоврядування), операційні (планування, інструктування й контроль) [21].

Крім функцій, фахівці називають інструменти керуючого впливу. В теорії управління їх три: організації, ієрархія управління, культура управління, ринок (Ю. Конаржевський, П. Третьяков).

Змістовна сутність системного управління освітою розкрита Г. Серіковим. Управлінська взаємодія учасників освіти, на його думку, — це головна організуюча та регулююча сила. Ця взаємодія проявляється й у колективному самоврядуванні, і в адміністративному управлінні. Її

ознакою є наявність загальної для всіх партнерів мети, що підпорядковує собі всі інші цілі (індивідуальні, групові).

Власне управлінська взаємодія — це система, що не є елементарною сумою керуючих впливів всіх суб'єктів, а проявляється як цілісність. Структура цієї системи може бути дуже складною. Так, зовнішній управлінський вплив на освітню систему зумовлюється індивідуальною управлінською діяльністю різних суб'єктів управління, їх скоординованими, погодженими керованими діями. Потім він передається всередину освітньої системи, трансформуючись у самоврядування колективів й окремих індивідуумів. При цьому внутрішнє управління також систематизується відповідно до цілей зовнішнього управління і внутрішніх цілей освітньої системи.

У процесі управління розглядають цільові настанови двох груп. У першу з них входять цілі, орієнтовані на облік потреб та інтересів суспільства (вимог до освіченості, нормативів соціального захисту тощо). Другі ж орієнтовані на індивідуальні потреби і схильності. Очевидно, що цільові настанови обох груп часто не співпадають. Можуть серед них бути й такі, які суперечать одна одній. Суперечливі цільові настанови не можуть сприяти успішному управлінню освітньою системою. В зв'язку з цим у теорії і практиці управління визначаються пріоритетні провідні цілі; інші ж або відкидаються, або враховуються як другорядні. Такою є перша частина ознаки пріоритетності управлінської взаємодії.

Цільові настанови можна трактувати як орієнтовно сформовані компоненти системи цілей, що уточнюється і коректується. Зовнішні настанови майже безперервно зазнають суттєвих або незначних змін й істотно обумовлені особливостями освітнього простору кожної з освітніх систем. Людина як складна неформалізована система теж може змінювати потреби, здатності й інші властивості, які впливають на цільові настанови другої групи. Водночас треба визнати, що нечіткість і постійна корекція цілей не впливає на потенційну можливість їх систематизації.

Системність освітніх моделей призводить до стабільних проявів їхніх функцій. Це, відповідно, сприяє систематизації освітнього простору. Систематизацію освітніх систем і освітнього простору можна вважати провідною функцією системного управління освітою.

Вказані ознаки мають настановний характер. У них не виписані механізми практичної реалізації системного управління освітою. На практиці в управлінні обласною системою освіти ми пропонуємо керуватися програмно-цільовим принципом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аверьянов А. Н. Система: философская категория и реальность. — М.: Мысль, 1976. — 188 с.
2. Афанасьев В. Г. Человек в системах управления. — М.: Знамя, 1975. — 64 с.
3. Афанасьев В. Г. Программно-целевое управление // Научное управление обществом: Вып. 2 / Под ред. Л. К. Науменко, Г. П. Журавлева, В. В. Григорьева. — М., 1978. — С. 45–87.
4. Беляев В. В., Нохрин Г. М. Система образования в рамках традиционной и новой философии образования: методологический аспект. — Пермь, 1996. — 34 с.
5. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. — М.: Наука, 1973. — 270 с.
6. Елейк Р. Р., Моутон Д. С. Научные методы управления / Отв. ред. В. Б. Мушленко. — К.: Наукова думка, 1990. — 247 с.
7. Конаржевский Ю. А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе: Учеб. пособие. — Челябинск: ЧГПИ, 1986. — 135 с.
8. Мексон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / Пер. с англ. — М.: Дело, 1998. — 799 с.
9. Моррисей Д. Целевое управление организацией. — М.: Сов. радио, 1979. — 144 с.
10. Поташник М. М., Моисеев А. М. Управление современной школой (В вопросах и ответах): Пособие для руководителей образовательных учреждений и органов образования. — М.: Новая школа, 1997. — 350 с.
11. Поташник М. М. Демократизация управления школой. — М.: Знание, 1990. — 76 с.
12. Проблемы программно-целевого планирования и управления / Под ред. Г. С. Поспелова. — М.: Наука, 1981. — 464 с.
13. Садовский В. Н. Общая теория систем как метатеория. — М.: Наука, 1971. — 30 с.
14. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. — М.: Наука, 1970. — 278 с.
15. Санталайнен Т., Воугилайнен Э., Поренне П. и др. Управление по результатам / Пер. с финск.; ред. Я. А. Лейтман. — М.: Прогресс, 1988. — 320 с.
16. Спейдн Р. Дж., Балл С. Просвещенное руководство: Новая теория управления // Педагогика. — 1998. — № 4. — С. 46–53.

17. Стефанов Н. и др. Программно-целевой подход в управлении: теория и практика / Пер. с болгар. — М.: Прогресс, 1975. — 198 с.
18. Третьяков П. И. Управление общеобразовательной школой в крупном городе. — М.: Педагогика, 1991. — 199 с.
19. Третьяков П. И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. — М.: Новая школа, 1997. — 288 с.
20. Управление школой: теоретические основы и методы. Учеб. пособие / Под ред. В. С. Лазарева. — М.: Центр соц. и экон. исследований, 1997. — 336 с.
21. Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы управления: Руководство и педагогический коллектив. — М.: Просвещение, 1990. — 208 с.
22. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки. — М.: Наука, 1978. — 377 с.
23. Яковлева Э. В. Системный подход: материалистическая диалектика // Диалектика познания и современная наука. — М., 1973. — С. 197–221.
24. Arredondo D. E. et all. Pushing the envelope in supervision // Educational leadership. — 1995. — Vol. 53. — № 3. — P. 74–78.

Сергій ОПЕРАЙЛО

МОРАЛЬНО-ПРАВОВА КУЛЬТУРА МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Обґрунтовано сутність, компоненти та особливості становлення морально-правової культури абітурієнта, вчителя та менеджера освіти. Пізнавально-правовий і діяльнісно-правовий компоненти морально-правової культури педагога розглядаються як складники правової грамотності майбутнього менеджера освіти. Психолого-педагогічний компонент передбачає вдосконалення знань з психолого-педагогічної теорії, комунікативних умінь, професійно значущих особливостей сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, емоційно-вольових якостей.

Процес становлення та розвитку “культурного менеджера освіти” важкий і тривалий. Його реалізація повинна відбуватись, як один із варіантів, згідно з розробленою нами послідовністю на засадах моралі та законності:

- базисної культури майбутнього абітурієнта педагогічного університету,
- педагогічної культури студента — майбутнього вчителя,
- професійної культури менеджера освіти,
- організаційної культури менеджера освіти як інструменту менеджерського впливу на його розвиток та освітньої установи загалом,
- управлінської культури менеджера освіти як синтезу базисної, педагогічної, професійної та організаційної культури.

Мета статті — обґрунтувати сутність, компоненти та особливості становлення морально-правової культури абітурієнта, вчителя та менеджера освіти.

Моральна свідомість і правосвідомість є структуроутворюючим компонентом морально-правової культури. На її засадах відбувається процес розвитку базисної культури абітурієнта, педагогічної культури майбутнього вчителя, професійної культури вчителя та організаційної культури менеджера освіти. Синтез цих складових становить інтегровану управлінську культуру менеджера освіти.

Розглянемо морально-правову культуру як підґрунтя інтегрованої управлінської культури. Існують різні підходи до дослідження морально-правової культури. Нас цікавить такий, що під цим розуміє рівень розвитку морально-правової науки, ступінь довіри до закону та його практичну реалізованість (С. Алексєєв, В. Лазарєв) [1; 5].

Беручи за основу концептуальні положення стосовно загальнонаукового поняття морально-правової культури, ми намагалися сформулювати поняття морально-правової культури педагога, визначити її сутність і зміст. Під морально-правовою культурою педагога ми розуміємо сукупність особистісних і професійних якостей, необхідних для ефективного вирішення різноманітних морально-правових завдань у цілісному педагогічному процесі. Вона виражається в досягнутому рівні морально-правового мислення (правосвідомості) і правової

грамотності педагога, що забезпечує його морально-правову спрямованість на педагогічну діяльність відповідно до чинного законодавства. Згідно з цим, до структури морально-правової культури були включені такі компоненти: ціннісно-правовий, пізнавально-правовий, діяльнісно-правовий і психолого-педагогічний як системоутворюючий.

Ціннісно-правовий компонент передбачає формування морально-правової спрямованості майбутнього педагога і розвиток ціннісно-мотиваційного ставлення до морально-правової культури, сучасний тип морально-правового мислення (правосвідомість), який виражається в сприйнятті й оцінці морально-правової дійсності.

Пізнавально-правовий компонент передбачає формування знань сутностей природи загальнолюдських цінностей і природно-суб'єктивного права, їх місце та роль у розвитку особистості й системи міжособистісних стосунків; особливостей становлення і вдосконалення правової системи, основних принципів, закономірностей і механізмів морально-правової діяльності; понять і категорій права, які використовуються в освіті; основних документів з прав людини, їх значення в розвитку й соціалізації особистості; інших законодавчих і нормативно-правових документів (зокрема, локального типу), які регулюють морально-правові відносини в цілісному педагогічному процесі; теоретичних і методичних основ стану і перспектив розвитку морально-правової освіти тих, хто навчається.

Діяльнісно-правовий компонент передбачає формування таких умінь: будувати суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію на високих морально-правових засадах, вільно й на гранично необхідному професійному рівні оперувати правовою термінологією; інтерпретувати законодавчо-правові акти сфери освіти, використовуючи при цьому спеціальні прийоми та правила юридичної герменевтики; ефективно використовувати правові знання в морально-правовій діяльності; на високому науково-методичному рівні організовувати і здійснювати морально-правову освіту тих, хто навчається, яка передбачає формування в них суб'єктивної правосвідомості й основаної на внутрішньому моральному переконанні поведінки відповідно до законів; діагностувати і прогнозувати морально-правові тенденції, їх вплив на процес соціалізації особистості.

Пізнавально-правовий і діяльнісно-правовий компоненти морально-правової культури педагога є в нашому дослідженні складниками правової грамотності майбутнього менеджера освіти.

Психолого-педагогічний компонент передбачає подальше вдосконалення знань психолого-педагогічної теорії, комунікативних умінь, професійно значущих особливостей сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, емоційно-вольових якостей.

Відомо, що типи професійної культури відповідають певним етапам розвитку людської цивілізації, відображають властиві їм тенденції й характерні суперечності. Сучасний процес гуманізації освіти виявив і поглибив суперечності між вимогами, які висуваються до особистості педагога, та фактичним рівнем готовності випускника педагогічного університету до виконання професійних функцій, між типовою системою підготовки педагога й індивідуально-творчим характером його діяльності. Через це виникла об'єктивна необхідність становлення і розвитку на морально-правових засадах педагогічної, професійної культури педагога та організаційної культури менеджера освіти.

Особливу значущість у формуванні морально-правової культури менеджера освіти має рівень його морально-правового мислення. Саме сучасний тип морально-правового мислення визначає розвиток адекватної правосвідомості як його структурного елементу. Виокремлюючи ці категорії в аксіологічний аспект морально-правової культури, ми спробували розглянути їх більш докладно й різнобічно.

Питання про морально-правове мислення як структурний елемент морально-правової основи має особливе значення для майбутнього менеджера освіти під час виконання ним професійних обов'язків, оскільки менеджер освіти на протязі свого життя повинен діяти на основі моралі та права. Це дасть змогу розвиватись особистості — менеджеру освіти, освітньому закладу, де він працює, місту, району, області та Україні загалом.

Узагальнений філософсько-правовий образ думки, який формується на базі загального гуманістичного світогляду, є важливою передумовою високого рівня морально-правової культури, що унеможливорює вузькопрагматичний, однобічний підхід до вирішення морально-

правових завдань. Однак характеристика морально-правового мислення буде неповною без розгляду специфіки правосвідомості як найважливішого компонента такого мислення.

Правосвідомість — це віддзеркалення в суспільній і суб'єктивній свідомості чинного права, а також оцінка в правових поняттях і категоріях (суб'єктивне право, обов'язок, заборона) суспільних відносин, що існують (М. Подберезський, І. Романова, Н. Ткачова). Вона є сукупністю поглядів, ідей, які відображають ставлення особистості, соціальних груп і класів до права, законності, їх уявлення про те, що є правомірним, а що протиправним. Концентрованим вираженням правосвідомості є правова ідеологія — система правових поглядів, оснований на певних соціальних і наукових позиціях.

Правосвідомість відрізняється від інших сфер своєю гносеологією (пізнавальним апаратом), аксіологією (системою цінностей і способів оцінки), праксеологією (методом управління практичною діяльністю).

З урахуванням цього правосвідомість виконує три функції: пізнавальну, оцінну та регулятивну. Відповідно до них визначаються й основні компоненти правосвідомості: психічні компоненти, результати функціонування, емпіричні показники.

Пізнавальній діяльності відповідає певна сума юридичних знань (правова грамотність). Оцінній функції відповідає система оцінок і думок з правових питань чи оцінне ставлення до права, практики його виконання та застосування. Дія регулятивної функції виявляється у формуванні правових установок.

В основі адаптаційної діяльності індивіда є мінімальна сума знань про об'єкти та об'єктивні умови цієї діяльності. Це стосується також функціонування його морально-правової сфери. Однак правова грамотність особистості не вичерпується її формальними правовими знаннями. Можна мати знання, але не вміти їх використовувати в конкретних ситуаціях з морально-правовим змістом. Тому важливо враховувати ступінь тактичного володіння правовими знаннями.

Особистість, пізнаючи оточуючу дійсність, не залишається байдужою до набутих знань. Вона співвідносить їх з минулим досвідом, потребами, інтересами й метою діяльності. Пізнані властивості об'єктів певним чином переживаються. Виникає нове інтелектуально-емоційне утворення — психічне ставлення до об'єктів пізнання і практичної діяльності. Отже, ставлення виражається в оцінці, тобто визнанні цінності чогось з точки зору особистості, групи або суспільства.

До структури правосвідомості входять чотири види оцінних ставлень. Це оцінні ставлення до права, правової поведінки оточуючих, державних органів і своєї правової поведінки (самооцінка). Психологічний бік правосвідомості становлять звички, почуття й емоції індивіда стосовно морально-правових явищ.

Правосвідомість містить знання чинного права, його основних принципів і вимог, але не зводиться до нього; для неї не менш важливими є оцінний момент і поведінкові установки. Справді, в кожному акті правової поведінки обов'язково виявляється правосвідомість особистості. Вона може характеризуватися знанням або незнанням норми права, різним ступенем морально-правового авторитету державної влади та закону в очах індивіда, його солідарністю з чинними правовими заборонами й правовими санкціями за їх порушення чи навпаки, з негативним ставленням до того й іншого. Правосвідомість індивіда як усвідомлення права чималою мірою спирається на його моральні переконання. Співвідносячи правові норми зі своїм внутрішнім "Я", особистість здійснює правомірну (протиправну) діяльність [3, 16].

Моральна свідомість є складником правосвідомості. Однак моральна оцінка явищ з точки зору справедливості, гуманності та доцільності не повинна підміняти собою оцінки того, що відбувається, з позицій відповідності тих чи інших дій правовому закону [4, 6–7]. В разі прогалин у правосвідомості суб'єкта під час регулювання його поведінки "замінником" права є моральна свідомість. Моральна свідомість сама по собі не може повністю забезпечити відповідну до вимог права поведінку суб'єктів з таких причин: незбігання меж між моральним та аморальним, з одного боку, правовим і протиправним — з іншого. Визнання того, що поведінка суперечить моральним вимогам, ще не означає, що вона є протиправною. Разом з тим деякі вчинки, передбачені законом як протиправні, не завжди оцінюються моральною свідомістю як істотні порушення вимог моралі. Крім того, тут відсутня, на відміну від права, сувора однозначність моральних приписів, особливо у випадках, коли треба здійснити порівняльну оцінку сторін, які конфліктують; одна лише моральна свідомість не може повною

мірою забезпечити відповідної до закону оцінки тих актів протиправної поведінки, що мають своїм об'єктом державно-правові інститути; моральна оцінка актів поведінки, котрі є протизаконними з точки зору права, не містить багатьох характерних елементів, без яких неможлива ефективна дія правових норм; судження про можливість забезпечити соціальне адекватну поведінку особистості в умовах правової державності шляхом впливу на її поведінку винятково через моральну свідомість унеможливує існування права взагалі [7, 54].

Підвищення ролі авторитету права можливе тільки в процесі здійснення в державі правового регулювання одночасно з утвердженням у правосвідомості особистості морального переконання в тому, що реальність права вимірюється не лише закріпленням тих чи інших, нехай навіть найпрогресивніших положень у законі, а й створенням необхідних соціально-економічних, правових та інших умов для його здійснення.

Говорячи про співвідношення правосвідомості і морально-правового мислення, необхідно відзначити, що свідомість взагалі (і правосвідомість зокрема) становить форму “простого споглядання”, “простого виховання”. Мислення ж — це найвища форма віддзеркалення, яка веде до суспільної практики, що присвячена загальній і морально-правовій культурі.

З вищевикладеного випливає, що морально-правове мислення пов'язане: по-перше, зі здатністю особистості оперувати морально-правовими категоріями та за їх допомогою впливати на процес морально-правової діяльності; по-друге, з внутрішнім розумінням права, оснований на моральному усвідомленні його цінності; по-третє, з усвідомленням умінь і бажанням керуватись у власній діяльності морально-правовими принципами і поняттями, по-четверте, з напрацюванням справжніх морально-правових установок. Названі складники морально-правового мислення можуть варіюватися залежно від якості суб'єкта і самого змісту мисленевого процесу.

Нині у педагогічному словнику та лексиконі педагога з'явилися нові поняття: “права й свободи особистості”, “права дитини”, “людська гідність”, “культура прав людини” тощо, які вимагають чіткого визначення, конкретного змісту і педагогічного осмислення. І тому “ідея прав людини може й повинна стати основою консолідації різних соціальних інститутів, беззаперечною для всіх загальнолюдською цінністю” [8, 12].

Ідеї моральності та законності пронизують усю творчість А. Макаренка [6], котрий серед загальнолюдських цінностей виокремлював такі якості особистості, як громадянськість, відкритість думки, свободу слова, плюралізм думок, чесність тощо. У своїй виховній роботі особливого значення він надавав формі “паралельного впливу”, акцентуючи при цьому увагу на дбайливому ставленні до особистості вихованця і гуманізації стосунків у системі “вчитель — учень”. Цій же тематиці присвятили свої праці педагоги О. Островерх, М. Пістрак, С. Ріверс, В. Сорока-Росинський, А. Сущенко, С. Шацький, психологи Г. Балл, І. Бех, П. Блонський, Л. Виготський, які сприяли активізації учнівського самоуправління, утвердженню демократичного стилю спілкування та стосунків між педагогом і учнем, оснований на партнерстві, товарищескості, співпраці в спільній справі, рівності і взаємоповазі.

Захист прав людини — один з найважливіших принципів правової держави, її міжнародний обов'язок. Теорія прав людини ґрунтується на ідеї первинності природних прав особистості, визнаних і зафіксованих у принципах і нормах вітчизняного та міжнародного права [1, 159].

Питання, пов'язані з відповідністю українського законодавства нормам міжнародного права, сьогодні перебувають у центрі уваги як державної влади, так і широкої громадськості. Україна бере активну участь у напрацюванні єдиних загальновизнаних шляхів у цій галузі через інтеграцію найбільш важливих світових інститутів та правових актів, які регулюють права людини.

У другому розділі Конституції України основні права й свободи людини проголошені невід'ємними, які належать кожному від народження. Відзначимо також, що норми міжнародного права, принципи і стандарти ООН стосовно прав людини істотно вплинули на створення в нашій державі якісно нової нормативно-правової бази, яка забезпечує пріоритет міжнародних гарантій прав людини.

Високий рівень морально-правової культури разом з повагою до права передбачає формування в суб'єкта переконаності в його справедливості. На думку В. Сальникова, переконаність у справедливості права створює обстановку нетерпимості до відхилення від вимог законності, дає змогу правильно оцінити поведінку конкретної особистості, обрати морально оптимальний варіант власної поведінки [9, 42–43].

Як справедливо зазначає В. Турченко, “виховати — це ще не означає вказати індивідові, які вчинки йому слід, а які не слід робити. Треба досягти, щоб той, кого виховують, усвідомив громадський та особистий сенс цих вчинків, виробити в нього внутрішні переконання в громадській чи особистій цінності правильної поведінки” [10, 62]. В зв'язку з цим необхідно відзначити, що завдання морально-правової культури аж ніяк не зведене до того, щоб будь-яку правову вимогу визнавати абсолютною. На нашу думку, саме наявність в індивіда морально-правової культури дозволяє йому правильно орієнтувати себе, враховуючи визнання соціальної цінності права та обраний власний варіант поведінки.

Ми вважаємо, що *правова свідомість педагога* — це позитивне творче ставлення, основане на сукупності поглядів та уявлень і морально-правових явищ, до правового ідеалу, переконаності в необхідності підвищення морально-правової культури та вдосконалення системи морально-правової освіти студентів і школярів (М. Городиський, М. Подберезський, І. Романова, Н. Ткачова, М. Фіцула, Г. Шевченко та ін.). Введення у науковий обіг цього поняття зі змістової точки зору, істотно доповнює особистісно творчий аспект морально-правової культури педагога. Це дає змогу рефлексувати й прогнозувати процес розвитку морально-правових якостей педагога як суб'єкта морально-правових відносин, рівень і характер перетворення ним усієї соціально-педагогічної та емоційно-вольової сутності, а також є показником накопичення певного когнітивного досвіду в галузі права та сформованості ним морально-правової культури.

Разом з особистісно творчим аспектом важливе значення має діяльнісний компонент морально-правової культури менеджера освіти. Цей аспект передбачає не лише вміння менеджера застосовувати правові знання та норми на практиці, а й здатність його до самостійної інтерпретації нормативно-правових актів на основі використання спеціальних прийомів і правил правової герменевтики. Він передбачає також оволодіння спеціальними прийомами та правилами юридичної герменевтики, які дозволяють розкрити істинний сенс законодавчо-правових документів, правильно й ефективно використовувати їх у конкретних морально-правових ситуаціях. Інтерпретація законодавчих актів містить всебічну оцінку і критику правових норм, забезпечує їх словесне та реальне розуміння, має за мету усунення двозначності і неясності у законодавчо-правових актах.

Так чи інакше в умовах високої насиченості законодавчо-правової бази освітньої галузі, її частоті зміни й нерідкої суперечливості, недосконалості системи правореалізаційних механізмів знання кожним менеджером освіти основ правової герменевтики є необхідним і доцільним. З цього приводу Є. Васильовський зазначає: “Мистецтво тлумачення законів — це мистецтво розуміти людську мову, бо закони є не чим іншим, як різновидом літературного твору, і володіти цим мистецтвом повинен кожний, хто має справу з продуктом людського розуму” [2, 24].

Таким чином, морально-правова культура педагога — це підґрунтя для становлення та розвитку базисної культури абітурієнта, педагогічної культури майбутнього вчителя, професійної культури вчителя, а також організаційної культури менеджера освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. — Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1997. — 216 с.
2. Введение в педагогическую культуру. Учебное пособие / Под ред. Е.В. Бондаревской. — Ростов-на-Дону: РАО, 1995. — 168 с.
3. Денисенко Н. Ф. Теоретичні засади та технологія управління системою фізичного виховання дітей дошкільних навчальних закладів: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. — К., 2002. — 39 с.
4. Коваль В. В. Соціально-педагогічні проблеми управління школою-гімназією: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — К., 1997. — 16 с.
5. Лазарев М. І. Теоретичні і методичні засади моделювання змісту загальноінженерних дисциплін для технологій навчання студентів: Автореф. ... дис. докт. пед. наук. — Харків, 2004. — 37 с.
6. Макаренко А. С. Избранные произведения: В 3 т. — К., 1985.
7. Орлов А. А. Научные основы управления общеобразовательной школой. — М.: Изд-во МОГТИ им. Н. К. Крупской, 1982. — 103 с.
8. Педагогическая энциклопедия. — Т. 2. — М., 1965.
9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. — М., 1998.
10. Турченко В. Н. Основы стратегии образования: (Новая парадигма — императив устойчивого развития). — Новосибирск: Ин-т философии и права СО РАН, 1995. — 56 с.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Володимир КРАВЕЦЬ

ГЕНДЕРНІ ОСОБАЛИВОСТІ СЕКСУАЛЬНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Проаналізовано гендерні особливості сексуальної соціалізації учнівської молоді. Встановлено, що переважна більшість школярів не має належного рівня сексуальної поінформованості. Не існує прямої залежності між рівнем сексуальної поінформованості і задоволеністю наявною інформацією. Це свідчить про те, що частина школярів навіть не усвідомлює важливості цих знань для нинішнього і тим більше майбутнього самостійного життя та виробленні рекомендацій з їх урахування у виховній роботі сім'ї і школи. Сексуальній соціалізації сприяє систематичний курс сексуальної освіти. Отримані дітьми знання полегшують розуміння і терпимість до чужих поглядів і поведінки, що дуже цінно як в особистому, так і суспільному плані.

Актуальність теми зумовлена недостатньою психологічною та практичною підготовкою молоді до сексуальної взаємодії в шлюбі з урахуванням статевої належності майбутнього подружжя.

Сучасна педагогіка часто звертається до вивчення різних аспектів сексуальності людини, гендерних проблем психосексуального розвитку та сексуальної соціалізації учнівської молоді. Аналізуються статева ідентичність та сукальна поведінка (Д. Ісаєв, 1991, 1994; В. Каган, 1991; І. Кон, 1984, 1988, 1989; Є. Соколова, 1989; О. Труфанова, 1996), вивчаються механізми сексуальної соціалізації (Т. Говорун, Б. Ворник, 1995; С. Голод, 1996; Д. Колесов, 2000), статевого виховання та освіти (М. Боришевський, 1990; Л. Верб, 1966; Т. Говорун, О. Шарган, 1990; Г. Дейнека, 1992; В. Добрава, 1991), досліджуються сексуальні аспекти дошлюбної підготовки молоді (І. Мезеря, 2000; Р. Поташнюк, 1994; Н. Феоктистова, 1991; І. Шалікова, 1997).

Необхідність нашого дослідження пов'язана з тим, що в останні роки інтенсивність вивчення проблем сексуальної соціалізації слабшає. Поза увагою дослідників залишаються гендерні особливості психосексуального розвитку та статевого виховання.

Мета статті якраз і полягає в аналізі гендерних особливостей сексуальної соціалізації учнівської молоді та виробленні рекомендацій з їх урахування у виховній роботі сім'ї і школи.

Сексуальна соціалізація молоді — це організований і цілеспрямований процес формування знань про проблеми статі, статево мораль, сексуальне спілкування, поглядів і переконань, що забезпечують позитивне ставлення до представників протилежної статі і культуру статевої поведінки, реальним показником яких є практичні дії в міжстатевому спілкуванні і сексуальному житті, що відповідають нормам моралі. Її завдання, на думку І. Кона, полягає не в тому, щоб врятувати, вберегти людей від сексуальності, а в тому, щоб навчити їх управляти цією важливою стороною життя [1]. Таким чином, процес сексуальної соціалізації спрямований на досягнення певного рівня сексуальної культури і, на відміну від гендерної соціалізації, передбачає підготовку сексуального партнера.

Якщо інтегрувати зарубіжні і вітчизняні підходи, то базовою кінцевою метою сексуальної соціалізації стають профілактика і корекція високоризикованої сексуальної поведінки, сексуальне і репродуктивне здоров'я людини, підготовка до виконання сексуальних ролей, що є необхідним компонентом соціального здоров'я суспільства, а також захист дітей і підлітків від можливих сексуальних домагань.

Сексуалізація дитячої субкультури має серйозні наслідки як для дітей, так і для дорослих. Десакралізація інтимної сфери, зняття покровів романтичної таємниці з любовних стосунків тягне за собою деіндивідуалізацію любовного почуття, а це призводить до пригнічення лібідо, до звуження репертуару любовних переживань. Ось чому психіатри зі здивуванням останнім часом відзначають імпотенцію серед молодих здорових хлопців, що так добре знають

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

сексуальну техніку за порнофільмами. Тут діє формула: хто багато знає про кохання чуже, той мало здатний відчувати власні глибокі почуття. Сексуалізуючи дитячу свідомість, дезорієнтуючи дитину в становленні психологічної статі та адекватної статево-ролевої позиції, дорослі, по-перше, крадуть у неї відчуття її унікальності як хлопчика чи дівчинки, позбавляють її у майбутньому повноцінних любовних переживань, у т. ч. і сексуальних.

По-друге, сексуалізація свідомості дитини — це в містичному розумінні позбавлення її цнотливості. Дитяча свідомість за своєю природою цнотлива, а цнотливість захищає дитину від небезпеки, бруду тощо.

На основі аналізу праць педагогів і психологів Л. Богданович, М. Боришевського, Л. Верб, М. Вовчик-Блакитної, Г. Дейнеги, В. Кагана, Л. Маленкової, А. Петровського та інших, ми встановили, що сексуальність пубертатного періоду може мати різні форми прояву: підвищений інтерес до зображень голих людей — на картинах, у фотожурналах. Проникає в підліткове середовище і порнографія (ілюстративна, текстова). Деякі мають тенденцію до виготовлення відповідних малюнків, написання нецензурних висловів. Це так звана анонімна сексуальність: поява в лексиконі хлопців жаргонних і нецензурних слів, цинічних висловлювань про жінок, грубе ставлення до дівчат, що набирає образливої для них форми виразу; бажання зустрічатись з представниками протилежної статі; кокетування, манірність (у дівчат); прагнення влаштувати вечірки; замкнутість, образливість, невпевненість, скупість; намагання бути суперсучасним, підвищена чутливість.

Аналіз спеціальної літератури, особисті спостереження та проведене діагностичне дослідження дали нам підстави для наступних висновків:

– у пубертатний період дитячий організм є компактною, добре скоординованою структурою, але окремі частини організму ростуть неоднаковими темпами, процес розвитку стає несинхронним і сприймається як стихійне лихо;

– початковий період активності залоз внутрішньої секреції супроводжується появою різкого запаху тіла і вугрів, що хворобливо сприймається підлітком, посилюється піхвова секреція внаслідок зміни гормонального стану. Статеве збудження, незалежно від причин, що його викликає: сексуальних фантазій, читання еротичної літератури чи реальної статевої активності, тягне за собою підвищену секрецію. Однак збудження може відбуватися й спонтанно, тоді зволоження може викликати почуття соромливості чи тривогу;

– збільшення тестостерону в організмі хлопчика приводить до частих спонтанних ерекцій і нічних польодій. Це сприймається підлітком неоднозначно: один відчуває при цьому соромливість, інший — здивування, третій — нітється, а четвертий відчуває себе винним через схильність до мастурбації;

– дівчатка, в яких рано виростають груди, починають відчувати підвищений інтерес до себе з боку хлопчиків, при цьому вони не знають як поводитись. Навпаки, ті, в кого затримується зростання грудей, відчують стурбованість;

– у підлітковому віці дівчата вперше починають прагнути до еталонів жіночої фігури, вдаються до дієти, голять під пахвами і ноги;

– у хлопчиків проходить мутація голосу, який стає “нижчим”. Але трапляється це не відразу, а через місяці “скрипу і півнів”, що може травмувати психіку;

– ранні нерегулярні менструації, які важко передбачити, можуть призводити до неприємних “випадковостей”;

– деякі підлітки втрачають терпіння в очікуванні дорослості. У них створюється враження, що зростання ніколи не зупиниться;

– вага, що досягає у дівчат природної норми, необхідної для менархе, стає предметом неспокою багатьох школярів.

Оскільки діапазон нормальної мінливості є для підлітків невідомим, це може викликати неспокій і призводити до конфліктних ситуацій, агресивної чи депресивної поведінки і навіть до хронічних неврозів. За результатами нашого опитування 58,3% дівчат і 34,1% хлопців у період дорослішання стурбовані своїми розмірами тіла, фігурою і вагою. Це пов'язано з побоюваннями залишитися надто маленьким чи стати надто великим, а також диспропорцією тіла. Майже за всіма показниками самосприйняття ми встановили відмінність між юнаками і дівчатами. Якщо для хлопців важливі м'язи, фізична сила, спортивні успіхи, то для дівчат це

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

щось другорядне чи навіть небажане у зв'язку з іншим уявленням про власну статеву роль. Дівчата звертають більше уваги на своє обличчя, фігуру і шкіру.

У юнаків часто виникають психічні проблеми, пов'язані з первинними статевими ознаками. На відміну від дівчат вони звертають на збільшення геніталій більше уваги вже тому, що ті є зовнішніми органами. Крім того, їх розміри (зазвичай помилково) часто пов'язують з мужністю і чоловічою потенцією. Ці погляди трапляються і у батьків. Проте розміри геніталій, що визначаються як генетичними, так і гормональними чинниками, за винятком крайніх випадків, не впливають на статеву функцію. У дівчат подібні відмінності не відіграють ролі, оскільки статеві органи розташовані внутрішньо.

На вторинні статеві ознаки звертають увагу представники обох статей. Їх своєчасна поява і типовий для даного віку стан дозволяє юнакам і дівчатам відчувати себе повноцінними чоловіками і жінками. В той же час вони відчувають невпевненість стосовно пов'язаних з цим статусом ролей і функцій.

Говорячи про сексуальність і сексуальну активність, варто відзначити, що:

1. Важливою складовою сексуальності є зміни, які відбуваються в тілі підлітків.
2. У всіх підлітків є сексуальне життя — реальне чи у фантазіях. Роздуми про секс є важливою частиною дорослішання.
3. Більшість підлітків стають готовими до сексуальної активності швидше фізично, ніж емоційно.
4. З сексуальною активністю пов'язані як здорові відносини (почуття близькості з іншою людиною, фізична насолода, вивчення себе, так і нездорові відносини (вагітність, венеричні захворювання тощо).
5. Під час сексуальних стосунків будь-якого типу можуть передаватися хвороби. Щоб захиститися від цього, необхідно вчитися правилам безпечного сексу.
6. Сексуальність однаково бентежить дітей, підлітків і дорослих.

Для адекватного розуміння підліткової сексуальності важливе врахування принаймні трьох обставин.

1. Підліткова сексуальність ще ізольована від інших складових кохання. Підлітка тягне до жінок, яких він не кохає, і він кохає дівчину (жінку), до якої його не притягає бажання. Кохання й тілесний потяг взаємовиключають одне одного. Кохання-дружба, кохання-ідеалізація, кохання-мрія, закоханість здалеку, цнотлива піднесеність стосунків — з одного боку, і нищість тілесних стосунків, що приваблює, — з другого. Зіткнення романтичного кохання із сексуальністю, що розвивається, драматичне для підлітка незалежно від того, чи вмють дорослі побачити й зрозуміти цю драму.

2. Переживання сексуального потягу часто виявляється сильніше самого потягу. Обмежені можливості реалізації сексуального потягу і необмежені можливості еротичних уявлень і фантазій створюють своєрідну і напружену психоестетичну диспропорцію, вихід з якої може мати крайні форми сексуальної поведінки.

3. Сексуальна поведінка підлітків носить передовсім і переважно характер сексуального експериментування — самостійного, гомосоціального і лише пізніше — гетеросексуального з формуванням кінцевої сексуальної спрямованості (мастурбація, петтинг, сексуальний дебют тощо).

Драматизм початку менструацій для дівчат пов'язаний, по-перше, з новими фізичними відчуттями, а, по-друге, з усвідомленням сексуальної зрілості, перетворення в жінку, появи здатності до народження дітей. Ставлення до менархе, як до нового сексуального статусу, двоїсте чи навіть негативне, оскільки тягне за собою необхідність обмежень у повсякденному житті і побоювання вагітності. До речі, серед дівчат слово "менструація" табуйоване і часто заміняється сленговою лексикою.

Поява молочних залоз, на думку С. Борисова [2], породжує дві взаємопов'язані проблеми у свідомості дівчини. Перша — це власне збільшення грудей, зміна їх форми, що не контролюється нею самою; це можливі больові відчуття, це поява уваги оточуючих і передовсім чоловіків і хлопців до них. Набуваючи "жіночі груди", дівчина-підліток мимоволі стає еротично привабливою, перетворюється на об'єкт еротичного споглядання і "притягання". Проведені нами дослідження дають можливість стверджувати, що залежно від готовності

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

дівчини сприйняти себе в ролі еротичного суб'єкту, вона може відчувати сильний дискомфорт або піднесення.

Друга проблема пов'язана з одяганням бюстгалтера. Не будучи фізіологічно необхідним предметом туалету, він виступає знаком, культурним свідченням належності його носія до числа статевозрілих жінок. Таким чином, ми вважаємо, що “символіка бюстгалтера” є важливим і невід'ємним компонентом сексуально-соціалізаційної ментальності. Співвіднесення свого “тіла” з “бюстгалтером” є складною психолого-педагогічною проблемою, вирішувати яку з неминучістю доводиться практично кожній дівчині, що вступила у період статевого дозрівання.

Значущими подіями в житті дівчинки-підлітка є шкільні медогляди і, особливо, візит до гінеколога. Вони інтенсифікують процеси тілесно-статевої саморефлексії, прискорюють процеси ідентифікації за типом “дорослої жінки”, сприймаються дівчатками-підлітками як акт ініціації, обряд входження у світ “жіночої дорослості”. В цьому випадку саме очікування візиту до гінеколога служить предметом гордості, хоча це й трапляється рідко. Частіше за все воно супроводжується почуттям страху.

Важливим компонентом першого гінекологічного огляду є питання про статево, життя. Звернене до 14–15-річних дівчаток-підлітків, воно викликає у деяких своєрідний культурно-психологічний шок. Вивчення спогадів дівчат про перше відвідування гінекологічного кабінету дозволяє висловити припущення про те, що істинний сенс огляду полягає не в отриманні медичних даних чи профілактиці, а в психологічній “ломці” дівчат, своєрідній «дефлорації». Таким чином, організовані на базі школи примусові медогляди і відвідування гінеколога можна розглядати як механізм сексуальної соціалізації дівчат.

Розгляд сексуальності був би неповним без гендерного аналізу її проявів. Подібність і відмінність чоловічої і жіночої сексуальності — одне з найскладніших питань сексології. З одного боку, ці відмінності коріняться у законах репродуктивної біології. З другого — вони нерозривно пов'язані зі статевими ролями і стереотипами маскулітності і фемінітності, які у різних суспільствах можуть не співпадати. Лише, виходячи з особливостей чоловічої і жіночої сексуальної культури, можна будувати відповідне сексуальне виховання.

Тривале вивчення літературних джерел, експериментальна перевірка дали нам можливість виділити особливості чоловічої і жіночої сексуальності. Дівчина досягає статевої зрілості раніше, ніж хлопець. Однак її потреба в статевому житті і здатність відчувати при цьому задоволення з'являється пізніше, рідко — спонтанно, як у чоловіка, після тривалого періоду інтимних стосунків. Дівчата раніше, ніж юнаки, починають ходити на побачення (13,9–14,2 р.), цілуватись (14,5–15 рр.), вперше закохуватися (15,6–16,2 рр.). Але дівчата пізніше, ніж юнаки, доходять до конкретних сексуальних дій. Якщо ж вони мають місце у дівчат, то їх частота та інтенсивність (до 20 р.) майже вдвоє нижча, ніж у хлопців. Більшість дівчат (67%) вважають неможливим секс без кохання (у хлопців — 20%).

У жінок частіше, ніж у чоловіків сексуальні розлади пов'язані зі строгим вихованням у дитинстві. Заборон у дівчаток більше, ніж у хлопців. Окрім того, у них більше розвинутий романтичний, платонічний, еротичний потяг, ніж сексуальний. Спочатку у них формується потреба у психологічному, емоційному контакті з обранцем, а лише пізніше — еротичний потяг. Чоловіча сексуальність залишається більш екстенсивною, предметною, не пов'язаною з емоційною близькістю, і переживається не як ставлення, а як завоювання і досягнення. Переважна більшість юнаків асоціює дорослість з початком сексуального життя.

Досягнення статевої зрілості і початок сексуальної активності — важливі віхи в житті підлітків. Ці глибинні зміни у фізичному здоров'я і соціальній поведінці пов'язані також і з ризиком для репродуктивного і сексуального здоров'я. Загалом дівчатка-підлітки вразливіші у розумінні проблем репродуктивного здоров'я, ніж юнаки. Вагітність і дітонародження до біологічної і соціальної зрілості становлять величезний ризик захворюваності і смертності у підлітковому віці. Дівчата-підлітки частіше стають жертвами пов'язаних з високим ризиком статевих відносин у результаті тиску на них з боку однолітків і дорослих чоловіків. Російська дослідниця С. Белова у своїй дисертації “Формування ціннісного ставлення до здоров'я у дівчат-підлітків” резюмує, що дівчата будь-якого віку, особливо підліткового, мають нижчі показники здоров'я, ніж хлопці-однолітки: дівчата частіше страждають захворюванням

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

сечостатевої системи, органів травлення, окремими патологіями ендокринної системи, опорно-рухового апарату. Обґрунтовану тривогу викликають дані педіатрів і гігієністів, пов'язані зі зміщенням появи вторинних статевих ознак у дівчат на старший вік. Збільшується процент дівчаток, що відстають біологічним віком від календарного, що є несприятливою ознакою в плані реалізації репродуктивного потенціалу. За останні роки збільшилась кількість дівчаток-підлітків з варіантами порушення термінів статевого дозрівання — передчасний і запізнілий статевий розвиток, болісними менструаціями, а кількість дівчаток з порушеннями менструального циклу зросла у 3 рази.

Досліджуючи ставлення старшокласників до сексу та їх уявлення про сексуальну культуру, ми запропонували їм питальник *“Що Ви знаєте про секс і сексуальну культуру?”*. В опитуванні взяли участь 146 учнів випускних і передвипускних класів (80 дівчат і 66 юнаків). Аналіз відповідей засвідчив, що школярі мають недостатню інформацію з даної проблематики. 29,7% респондентів допускають сексуальні контакти без наявності почуття кохання, 48,6% не мають уявлення про ерогенні зони, 67,1% не усвідомлюють чинників сексуальної гармонії, не знають причин фригідності та імпотенції, 61,2% вказували на неправильні шляхи досягнення інтимної сумісності орієнтувалися в особливостях чоловічої і жіночої сексуальності.

На наступному етапі дослідження ми запропонували старшокласникам оцінити рівень сформованості у них елементів сексуальної культури, скориставшись тестом *“Моя сексуальна культура”* вміщені в таблиці 1.

Таблиця 1.

Рівень сексуальної культури старшокласників загальноосвітніх шкіл Тернопільщини, %

Твердження-показники сексуальної культури	Кількість школярів, які відповіли:			
	так		ні	
	юнаки	дівчата	юнаки	дівчата
Вважаю, що я небагато знаю про сексуальну культуру	65,2	75	34,8	25
Можу чітко розрізнити те, що еротичне, від того, що сексуальне	21,2	32,5	78,8	67,5
Розумію відмінності між еротикою і порнографією	33,3	42,5	66,7	57,5
Вважаю, що говорити про еротичку і секс — це вияв збочення	9,1	22,5	90,9	77,5
Я дуже люблю книги про еротичку і кохання	28,8	72,5	71,2	27,5
Особливо з великим задоволенням читаю про сексуальні стосунки	69,7	23,75	30,3	76,25
Люблю розмовляти з друзями (подругами) на сексуальні теми	78,8	15	21,2	85
У мене бувають досить яскраві сексуальні фантазії	81,8	21,25	18,2	78,75
З радістю дивлюся еротичні відеофільми	83,3	28,75	16,7	71,25
Ніколи не буду вступати в інтимне спілкування, якщо не кохатиму	28,8	77,5	71,2	22,5
Люблю оглядати себе оголеним(ою) у дзеркалі	31,8	42,5	68,2	57,5
Не маю комплексів щодо свого тіла і зовнішності	78,8	41,25	21,2	58,75
Я вважаю принизливим для жінки еротично вдягатися	37,9	37,5	62,1	62,5
Я розумію особливості сексуальності статей	15,1	27,5	84,9	72,5
Мій сексуальний досвід набагато ширший, ніж у моїх друзів	69,7	21,2	30,3	78,8

Отримані результати підтвердили наше припущення щодо низького рівня сформованості сексуальної культури у майбутнього сім'янина. На їх основі у відповідності з умовою

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

тестування ми умовно виділили три рівні сексуальної культури. В результаті діагностування виявилось, що немає жодного зі 146 старшокласників, у кого б цей рівень був високим. Всього 26 школярів (18 дівчат і 8 юнаків) було віднесено нами до середнього рівня сформованості сексуальної культури. Переважна ж більшість старшокласників (82,2%) показала низький рівень сексуальної культури.

Опитування проведене нами, засвідчило, що у хлопців перший шлях отримання інформації про секс — сексуальне експериментування (45%), потім йде порнографія (42,5%), далі — друзі, приятелі (40%), Інтернет (37,5%), лише потім — книги, журнали, газети (35%). У дівчат найрозповсюдженішим джерелом інформації про секс є книги, журнали, газети (67,4%), що традиційно, адже порнографія для них — жак, а Інтернетом не всі дівчата цікавляться, потім подруги (53,5%), потім Інтернет (20,9%) і сексуальне експериментування (20,8%), нарешті — порнографія (18,6%). Що цікаво — і у хлопців (7,5%), і у дівчат (9,3%) сім'я як джерело інформації про секс стоїть на останньому місці (а це підтверджує необхідність систематичної сексуальної просвіти підлітків і молоді взагалі, оскільки батьки у своїй більшості самі нічого з цього приводу сказати не можуть або соромляться).

75% хлопців і 72% дівчат вважають, що давно пора ввести в школі предмет про статеві стосунки, шлюб і секс; негативно до цього ставляться 5% хлопців і 4,65% дівчат; індиферентно — відповідно 17,5% і 20,9%; не дали відповіді 2,5% хлопців і 2,32% дівчат.

Хлопці і дівчата прагнуть знати і перевіряти свої сексуальні можливості. Вони діляться між собою враженнями щодо побаченого і почутого на еротичну тематику, про перше зворушливе побачення чи перший у житті поцілунок, дотик до руки, красномовний погляд тощо. Дівчатка вбранням підкреслюють свою фізичну привабливість, хлопці практикують залицяння за типом поведінки старших приятелів чи кінозірок. Нормально, коли підлітки більш-менш розкуті у виявленні своєї природної сексуальності, аби це не шкодило здоров'ю і не принижувало почуття власної і чужої гідності. Уваги дорослих вимагають підлітки, котрі, наприклад, мовчазно присутні під час сексуального експериментування, не беручи в ньому участі, але й не покидаючи компанії. При цьому сексуальне напруження не долається, що невдовзі може призвести до будь-якого сексуального ускладнення.

Найрозповсюдженішою формою реалізації сексуальності у підлітковому та юнацькому віці є мастурбація. Більшість юнаків (70–90%) і дуже багато дівчат (30–60%) отримують перше уявлення про сексуальні реакції свого тіла, займаючись нею. Це феномен людської сексуальності, який можна віднести до нормальних минутих проявів підліткового та юнацького віку. Як пише А. Свядоц, *“поміркована мастурбація в юнацькому віці зазвичай носить характер саморегуляції статевої функції. Вона сприяє зниженню підвищеної статевої збудливості та є нешкідливою”* [3].

У дівчат інтенсивність занять мастурбацією значно менша, ніж у хлопців. Це аж ніяк не означає, що жіноча сексуальність слабша. Тут є інші пояснення. З настанням статевої зрілості у хлопчиків відбуваються полюції. Відчувши насолоду, хлопчики намагаються відтворити її шляхом усвідомленого маніпулювання. Настання статевої зрілості у дівчат поряд з фізичними змінами, пов'язане з менструаціями, що не приносять приємних відчуттів. Отже, юнаки раніше пізнають приємне збудження і розслаблюючу дію на організм мастурбації, тоді як дівчата проявляють увагу до подібної сексуальної активності випадково чи шляхом досвіду, набутого в період петтінгу.

Мастурбація попереджає ранній початок статевих стосунків. І це має позитивну сторону, бо, як зазначають А. Хрипкова і Д. Колесов (1982), підліток чи юнак ще не в стані по-справжньому оцінити душевні якості партнера — для цього він не дозрів особистісно. А бездуховність статевих контактів може зафіксуватися і сексуальний розвиток підлітка і юнака зупиняється на примітивному рівні і деформується.

Разом з тим, вихователі повинні знати, в яких випадках заняття мастурбацією має насторожувати. Передовсім потребують уваги ексцесивні форми мастурбації. У дітей з емоційною депривацією (обмеженість емоційних потреб) онанізм часто носить характер заміщення задоволення, і в тих випадках, коли він проявляється ексцесивно, без врахування ситуації й оточення, він вимагає лікування. Мастурбація може закріпити у свідомості підлітка, юнака уявлення про секс, як про щось механічне, позбавлене душевного начала. У

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

підлітковому віці за несприятливих умов, наприклад, у разі неправильного сексуального виховання чи неадекватного релігійного виховання, коли навіюється гріховність самозадоволення, мастурбація може призвести до психічних розладів (іпохондричні синдроми, параноя тощо).

Дуже часто батьки, самі не усвідомлюючи цього, створюють передумови мастурбації в дітей. І основна з них — неправильне виховання. В таких батьків дитина відчуває, що вона непотрібна і нелюба. І це мучить малюка настільки, що він починає шукати якусь компенсацію. І якщо він в цей час раптом виявить, що онанізм тамує неспокій і робить його життя приємнішим, дитина буде займатися цим вже свідомо, щоб викликати більше позитивних емоцій і на їх тлі забути про свої проблеми.

Ще однією причиною мастурбації є насильне годування. Коли дитина не відчуває задоволення від їжі, то виключається одна з найчутливіших ділянок організму. А ця ділянка — слизова оболонка губ і рота — хоч рефлекторно, але пов'язана з іншою чутливою ділянкою — геніталіями. І якщо ділянка ротової порожнини “мовчить”, то ділянка геніталій збуджена, і це непокоїть малюка. Він починає зачіпати статеві органи й відчуває, як збудження знімається. Формується такий логічний “ланцюг”: насильне годування — роздратування — звичка знімати його онанізмом.

Якою б не була причина, мастурбація — це спосіб розрядки нервового напруження. І якщо раптом у дитини з'явилась така звичка, необхідно шукати джерела проблеми. Непросто визначити чи мастурбація — це спосіб розрядки нервового напруження. І якщо раптом у дитини з'явилась така звичка, необхідно шукати джерела проблеми. Непросто визначити чи мастурбація — це ще компенсація чогось чи вже є патологічною звичкою. Вчені намагаються визначити критерії переходу специфічних проявів поведінки — маніпуляцій зі статевими органами — у патологічні звички:

- систематичність випадків мастурбації та їх частота;
- поєднання маніпуляцій з іншими розладами нервово-психічного розвитку;
- розповсюдження даних специфічних особливостей поведінки на інші об'єкти і предмети (наприклад, різноманітні способи подразнення геніталій);
- одночасна наявність в однієї дитини різних поведінкових реакцій — наприклад, розгойдування тілом, смоктання пальця чи язика, гризіння нігтів, маніпулювання волоссям чи геніталіями в різних поєднаннях;
- вихід даної поведінки за первісні умови її здійснення (маніпулювання органами в присутності людей, у різних місцях);
- набуття ними ритуального характеру з жорстко фіксованою послідовністю та поєднанням дій, що здійснюються;
- домінування таких поведінкових реакцій над іншими формами поведінки, в т. ч. над іграми, спілкуванням;
- мазохістський характер задоволення, що отримувалось від мастурбації тощо.

Професор Алла Баркан радить батькам модель поведінки з дитиною, що займається мастурбацією: знайти причину і ліквідувати її; не вдаватися до допитів та оглядів; не соромити, особливо в присутності сторонніх; у жодному випадку не сварити і не залякувати; тим більше не карати фізично; намагатися приділяти дитині максимум уваги; відрегулювати харчування дитини; одягати вільний одяг; у режимі дня зробити акцент на водних процедурах, прогулянках на свіжому повітрі; створити можливість спілкування з однолітками; любити і розуміти дітей; вимагати дотримання дітьми правил особистої гігієни; коли причина мастурбації невідома — звертатися до фахівця-уролога, гінеколога, андролога, психоневролога, психолога; проявити, в разі необхідності, готовність відповісти на будь-які питання підлітка; дати можливість дитині проявити себе, виразити свої відчуття і бажання, щоб мастурбація не стала звичним способом позбавлення від проблем і негативних емоцій; не тиснути авторитетом на дитину, не закривати їй рот; перед сном доцільно розповідати казку, читати книжку; постійно пам'ятати, що мастурбація — це лише один з етапів на шляху сексуального розвитку підлітка.

Підліткам доцільно підказати деякі способи боротьби з цією звичкою:

- після сну швидко вставати з ліжка. Ранкова ерекція, що часто спонукає до мастурбації, проходить відразу після спорожнення сечового міхура;

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

– вечірня пробіжка чи декілька фізичних вправ перед сном (до легкої втоми) допоможуть швидше заснути, щоб менше тривожили еротичні фантазії,
– фізична робота і спорт знімають статеве напруження,
– уникання перегляду еротичних фільмів і журналів, що шкодить боротьбі з онанізмом,
– треба більше дружити з однолітками протилежної статі і не соромитися чистих, щирих почуттів.

Серед гігієнічних навичок, які формують у дітей, варто особливо виділити виховання розуміння необхідності дотримання гігієни статевих органів. Не вдаючись у «технічну» сторону гігієнічних процедур, вважаємо доцільним сказати наступне:

1. До чистоти й охайності статевих органів необхідно привчати як дівчаток, так і хлопчиків.

2. Гігієнічні процедури статевих органів необхідно робити на ніч перед сном і вранці після сну.

3. Нижню білизну необхідно привчати змінювати щоденно (мікроби, запахи і т. п.).

4. Необхідно попереджати розвиток закрепів, особливо у дівчаток, поза-як у разі тривалих закрепів у ділянці тазу виникає хронічний застій крові і порушується нормальне положення матки. Порушення моторики кишківника виникають у разі нерегулярного відвідування туалету, особливо, якщо дитина, соромлячись відпроситися під час уроку, змушена терпіти. Це саме варто зазначити й щодо спорожнення сечового міхура.

5. Особлива увага гігієні статевих органів повинна приділятися у період статевого дозрівання та зрілості.

6. Окремо слід сказати про можливі травми статевих органів.

Серед різних характеристик сексуальної поведінки особливо виділяють вік сексуального дебюту. Прагнення швидкого набуття дорослого статусу стимулює сексуальну активність молоді, яка має явну тенденцію до помолодшання.

Юнаки у сексі дебютують дещо раніше від дівчат, хоч тут дані дослідників суперечливі (декто каже, що дівчата догнали і навіть обігнали юнаків: 16 р. — д.; 17,5 — ю.). Ранні статеві контакти у хлопців зазвичай безлюбівні, дуже прозаїчні. Дівчата більш вибіркові — лише 17% з них ніколи не мали постійного партнера (30% юнаків ніколи не мали постійної партнерки-друга). Дівчата, що почали статеве життя, ведуть його більш регулярно, ніж хлопці; юнаки соромляться своєї цнотливості значно більше, ніж дівчата; перший досвід хлопці набувають найчастіше з ровесницями, і спроба у них завжди закінчується оргазмом. У дівчат першим партнером, зазвичай, є юнак старший. І практично ніколи в них статевий акт не завершується оргазмом.

Більшість юнаків (45%) ідеальним віком для початку статевого життя вважають 16–17 років, 38% дівчат — 18–19 років. Порівнюючи ці відповіді з думкою підлітків про ідеальний вік вступу до шлюбу (більшість і юнаків, і дівчат вважають, що для дівчаток — це вік 19–20 років, для юнаків — 23–24 роки), виявилось, що в установках підлітків розрив між початком статевого життя і вступом до шлюбу у дівчаток становить від 0 до 2 років, а в юнаків — 6–8 років. Інакше кажучи, досить часто дівчата починають статеве життя, вважаючи, що саме з цією людиною вони створять сім'ю, тоді як юнаки цього не планують. Навіть страхи й побоювання в ситуації сексуального дебюту в юнаків і дівчат різні: "дівчат непокоїть, чи правильно вони чинять (у моральному сенсі), юнаків — чи правильно вони діють (в плані техніки сексу)". За нашими даними, в шлюбі хотіли б почати статеве життя лише 12% дівчат і 4% юнаків.

Частина підлітків вважає, що момент початку статевого життя визначає не вік, а "готовність" до цього вчинку. В той же час вони не можуть визначити для себе якісь чіткі критерії цієї "готовності". У юнаків зустрічаються такі відповіді: "аби не зашкодило здоров'ю", "коли зрозумієш необхідність запобігання", "як вийде". У дівчат відповіді дещо відрізняються: "коханья", "відповідальність", "почуття статевої зрілості", "коли обидва і фізично, і морально готові до цього", "запечить від обставин". Юнаки готовність до статевого життя визначають для себе ознаками фізіологічної зрілості. Дівчата опиняються в стані невизначеності, їх критерії досить ефемерні.

Діаметрально протилежним є сприйняття юнаками і дівчатами початку сексуального життя. Для дівчини перший сексуальний контакт, навіть якщо він проходить в атмосфері

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

глибоких взаємних почуттів, пов'язаний з дефлорацією, а значить, з болем, і сприймається, зазвичай, як щось неминуче. Перший контакт рідко приносить їй задоволення. Неспокій, біль, іноді переживання з приводу “аморальності”, страх перед вагітністю — цілий букет малоприємних переживань. Зовсім інакше відчуває ситуацію хлопець. Якщо тільки немає додаткових проблем, він гордий і щасливий. Це підносить його у власних очах та й в очах друзів. Рідко який юнак не похвалиться своєю “сексуальною перемогою”, і рідко яка дівчина почне вихвалитися цим перед оточуючими.

Проблема сприйняття першого сексуального досвіду — одна з маловивчених у психолого-педагогічній літературі. За кордоном “першовідкривачем” цієї теми став класик психоаналізу З. Фрейд (“Тотем и табу”, “Тотемы девственности”). У Росії до цієї проблеми найближче підійшли І. Кон (“Клубничка на березке”, “Введение в сексологию”) та А. Свядоц (“Женская сексопатология”).

Проведена нами робота показала, що:

- перший сексуальний досвід сприймається частиною дівчат як травмуюча ситуація, що накладає відбиток на сценарій подальшого сексуального життя;
- у ряді випадків дефлорація пов'язана з актом насилля, що породжує агресію і недовіру до оточуючих;
- інцест при дефлорації породжує почуття вини й сорому перед членами сім'ї;
- у результаті невідповідності реальності очікувань, пов'язаних з сексуальним дебютом, у дівчат виникає почуття глибокої невпевненості в собі у психофізіологічному плані;
- гендерні стереотипи придушують сексуальну активність дівчат, змушуючи їх відчувати себе залежними і підпорядкованими.

Перший статевий контакт, момент дефлорації є, на думку О. Вейнінгера, переломним моментом у житті жінки. В житті чоловіка, навпаки, перший статевий контакт не відіграє ніякої ролі.

Установки і погляди багатьох підлітків значно радикальніші від їх власної поведінки. З *д. н. з.* *Нереально думати, що молодь утримується від сексу у підлітковому віці* повністю згідно 46% хлопців і 36% дівчат. 53% хлопців і 39% дівчат не бачать нічого поганого у дошлюбних статевих стосунках, якщо молоді люди кохаються. Із судженням *“До статевих стосунків треба ставитися як до очікуваної і нормальної складової побачень підлітків”* повністю погодилися 38% хлопців і 18% дівчат (серед сексуально досвідчених 16-річних відповіло 58% і 35%).

Найчастішою відповіддю і юнаків, і дівчат на питання: *“Що ви вважаєте основним у сексуальних стосунках?”* була — *“кохання”*. У дівчат таких відповідей виявилось 52%, у юнаків — 29%. Друге місце у юнаків (26%) займає відповідь *“задоволення фізіологічної потреби”*, третє місце (19%) — *“розвага”*. У дівчаток на другому місці — *“можливість зачати дитину”* (19%), на третьому — *“задоволення фізіологічної потреби”* (11%). Ідеалом сексуальних відносин для юнаків і дівчат служить кохання, але в реальних ситуаціях у юнаків з великим відривом переважає *“сильний сексуальний потяг”*.

На питання *“Як ви вважаєте, що таке цнотливість?”* не передбачалось готових варіантів відповіді. Це дало можливість виявити широкий діапазон думок підлітків. Цнотливість у свідомості підлітків частіше пов'язується з жіночою сексуальністю, ніж з чоловічою. Юнаки надають велике значення фізичній стороні близькості, а дівчата — духовній (навіть, якщо й були фізичні контакти, я в душі — незаймана). Увесь спектр відповідей на це питання представлено таким чином: це головна якість дівчини (3%), це риса характеру (9%), це стан душі (11%), це анатомічна особливість (24%), це статева неграмотність (19%), це суспільний стереотип (10%), це недолік (8%), це цинічне визначення (7%), це природна риса (9%). Аналізуючи відповіді, ми виявили певні міфи, що існують в середовищі сучасних підлітків: міф про “неповноцінність”, “невезучість” цнотливців; міф про те, що цнотливість — доказ статевої неграмотності людини; міф про те, що це ознака “дитячості” тощо.

Наступне питання було виражене у формі незакінченої думки: *“Ваш перший сексуальний досвід відбувся...”*. Запропоновані варіанти закінчення відображали різну міру добровільності у вступі в перший сексуальний контакт. “За обопільною згодою” він відбувся у 85% юнаків і лише у 50% дівчат. “Це було бажанням хлопця” — відповіли 10% дівчат, “за примусом” — 5%

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

дівчат. Таким чином, наше дослідження підтвердило суттєву психологічну відмінність у ставленні до сексуального дебюту в хлопців і дівчат.

Після цього респондентам без огляду на клас було запропоновано висловити задоволеність сексуальною поінформованістю, віднісши себе до одного з трьох виділених нами рівнів: високого, задовільного, низького. Результати розподілу вміщені в таблиці 2.

Таблиця 2.

Залежність між рівнем сексуальної поінформованості і задоволеністю ним, %

Рівень задоволеності	Повні знання	Достатні знання	Низький рівень знань
Високий	35,4	49,1	35,5
Задовільний	21,1	18,7	28,7
Низький	34,8	24,6	21,9
Немає відповіді	8,7	7,6	13,9

Результати, наведені в таблиці 2 дають підставу для таких висновків:

1. Переважна більшість школярів (85,6%) не має належного рівня сексуальної поінформованості, причому це типово для учнів різних класів.

2. Не існує прямої залежності між рівнем сексуальної поінформованості і задоволеністю наявною інформацією. 35,4% школярів з повними знаннями і 35,5% — з низьким рівнем знань висловили високу задоволеність своєю сексуальною поінформованістю. Це свідчить про те, що частина школярів навіть не усвідомлює важливості цих знань для нинішнього і тим більше майбутнього самостійного життя. Про це говорить і той факт, що 26 школярів не змогли оцінити рівень задоволеності своєю сексуальною поінформованістю.

Показники, котрі характеризують ставлення до сексуального дебюту, свідчать про відповідність молоді існуючому стереотипу. Сексуальний розвиток хлопчиків — це природний розвиток. Толерантність до проявів підліткової хлопчачої сексуальності демонструють як юнаки, так і дівчата. Це підтверджується у порівнянні показників раннього початку статевого життя (до 16 років) для чоловіків і жінок: юнаки схвалюють сексуальний дебют до 16 років як для себе — 41,6%, так і для дівчат — 37,2%; дівчата позитивніше ставляться до ранньої сексуальної активності юнаків — 31,2%, ніж до своєї власної — 12,8%. У ставленні молоді до сексуального дебюту зберігається подвійний стандарт: юнаки взагалі терпиміше дівчат і обидві статі терпиміші до юнаків, ніж до дівчат.

У статеві контакти підлітки найчастіше вступають у неналежній, неромантичній обстановці: у підвалі, на дачі, в автомобілі, в товаристві, часто без попередньої підготовки, у стані алкогольного сп'яніння, з елементами насилля тощо. Більшість хлопців (27,6%) і дівчат (38,6%) здійснили перший статевий акт вдома у партнера, стільки ж (27,6%) хлопців втратило "цнотливість" на квартирі друзів, там же її втратили і 30,8% дівчат. У себе вдома втратило цнотливість 23,4% дівчат, але тільки 3,4% хлопців. 13,8% хлопців і 7,8% дівчат здобули свій перший сексуальний досвід на природі. 6,8% хлопців вперше зайнялись сексом у школі; по 3,4% хлопців відкрили для себе світ сексу в готелі, в таборі, на території тусовки. Не відповіло 8,6% хлопців.

Більшість підлітків і тінейджерів недостатню увагу приділяють використанню засобів попередження вагітності. 13,2% юнаків використовували презервативи, 2,1% дівчат — гормональні таблетки, 6,9% підлітків практикували переривання статевого акту, 7,7% дівчат використовують внутрішньо маткові спіралі, ігнорують будь-які засоби запобігання 18,3% хлопців і 14,8% дівчат.

У більшості хлопців (92,5%) і дівчат (93%) друзі вже ведуть статеве життя. Це означає, що ці друзі виступають як "просвітники" у сфері сексу, а отже, від їх ставлення до сексу, його елементів залежить і ставлення респондентів. Окрім того, неправильні уявлення, передані друзями, можуть бути причиною особистих проблем у них; у 2,5% хлопців і 2,7% дівчат друзі не ведуть статеве життя, не знають про своїх подруг у цій сфері 4,65% дівчат; не відповіло 5% хлопців.

У дівчат бажання знати більше про секс виражене сильніше (62,8%), ніж у хлопців (50%). Мабуть ті 40% хлопців, котрі не хочуть отримати додаткову інформацію про секс, вважають, що і так все знають. Дівчат таких — 27,9% (тут швидше має місце негативне сексуальне

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

забарвлення). Байдужість у цьому питанні проявили 7,5% хлопців і 2,3% дівчат, не визначились 4,6% дівчат. Не відповіли на це питання 2,5% хлопців і 2,3% дівчат.

Для підведення загального підсумку роботи було проведено факторний аналіз мотиваційної сфери формування сексуальності юнаків і дівчат. У юнаків це:

1) мотивація здорового способу життя;

2) прагнення подобатися дівчатам;

3) прагнення скуштувати “смак” статевого життя безпосередньо в інтимній близькості, але без негативних наслідків для себе.

Структуру мотиваційної сфери дівчат можна представити наступними мотивами: 1) прагнення бути фізично привабливою; 2) прагнення ґрунтовно готуватися до майбутнього статевого (подружнього) життя; 3) здоров'я, охоронна мотивація.

Найтривожніше у сучасній підлітковій сексуальності не те, що вона є, і навіть не те, що вона часто супроводжується небажаними вагітностями та іншими драмами, а те, що вона не завжди добровільна. Кожна четверта дівчина і кожний десятий юнак у нашому опитуванні вказали, що вони пережили певний сексуальний примус: хтось підштовхував їх піти далі, ніж їм хотілось. При цьому 58% юнаків відчули сексуальне збудження і зробили те, чого від них хотіли. В більшості дівчат, за їх словами, реакція була негативною: вони або не відповіли, або змінили тему розмови, або сказали “ні”; в результаті понад 60% з них зберегли цнотливість. Але це не завжди від них залежить. 25% опитаних дівчат (64% серед сексуально досвідчених і 16% серед цнотливих) і 12% хлопців (відповідно 24% і 5%) засвідчили, що вони відчули небажане сексуальне приставання і примус; у деяких з них з цим був пов'язаний перший сексуальний досвід. 48% дівчат і 23% хлопців сказали, що особисто знають людей, що піддані звалтуванню. Разом з тим, 12% дівчат і 19% хлопців-десятикласників вважають, що “якщо жінку звалтувати, значить вона дала привід”. 28% дівчат і 36% хлопців впевнені, що “якщо людина чинить опір, її не можна звалтувати”. 48% дівчат і 62% юнаків погоджуються з думкою, що “жінка, яка носить коротку сідницю, ризикує бути звалтованою”. Юнаків частіше підштовхують до занять сексом, ніж дівчат. Дослідження, проведене серед підлітків, свідчить про те, що кожний третій юнак відчуває тиск з боку своїх однолітків, і це “спонукає” його займатись сексом. Дослідження виявило також тісний зв'язок між вживанням наркотиків і алкоголю та статевою активністю. Більше восьми з десяти підлітків говорять, що чимало молодих людей їх віку вживають алкоголь чи наркотики перед здійсненням статевого акту.

Одна з основних проблем, з якою доводиться сьогодні зустрічатися все частіше — це вагітність у юнацькому віці і все, що з нею пов'язано. Понад 20 тисяч школярок в Україні щороку стають матерями, зростає кількість незапланованих вагітностей і абортів (до юних матерів ми відносимо жінок 10–18 років, що мають дітей і не мають сім'ї). Материнство в юному віці супроводжується ускладненнями життєдіяльності, веде до соціальної ізоляції юних матерів, перериванню їх освіти, що в подальшому наносить економічні збитки суспільству. Юний вік матері збільшує імовірність виникнення токсикозу вагітності, маленької маси тіла новонародженого, зниження потенціалу його фізичного і психічного здоров'я. Рання вагітність позначається й на долі самої юної матері — особливо відчутні негативні наслідки вагітності внаслідок її психологічної й фізіологічної незрілості. Перший аборт — це не тільки вбивство своєї першої дитини. Це підписання смертного вироку наступним, позаяк в сучасних умовах життя найменші додаткові шкідливі впливи, які і так є агресивними щодо людини, підсилюють дію існуючих шкідливих факторів.

Важко вивчати такий феномен як “юне батьківство”, оскільки юні партнери найчастіше “умивають руки” від того, що сталося. Але ставлення до можливої вагітності своєї дівчини ми вивчили. 38% хлопців X–XI класів на питання “Якими будуть Ваші дії, коли подруга завагітніла?”, відповіли: “Це її проблеми”, 52% — “Пораджу зробити аборт” і лише 3% — “Одружусь і стану батьком”, а 7% — “Навіть не задумувався над цим”. Відповіді свідчать, що вихователям є над чим задуматись. Сім'я і школа повинні довести до свідомості учнівської молоді інформацію про наслідки ранніх статевих зв'язків, ризик дошлюбної вагітності та її переривання, упереджене ставлення суспільної думки до юного материнства, зростання числа матерів-одиначок, зростання числа дітей, від яких відмовляються юні матері тощо.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Було б помилкою приписувати школі якусь певну програму статевого виховання, оскільки планування тематичного змісту програми і вибір основних підходів до подачі матеріалу — це завдання педколективу. Однак у будь-яку програму доцільно включити наступні елементи:

1. Повна фактична інформація про біологічні аспекти статі і репродукції.
2. Основні знання про контроль за народжуваністю та про планування сім'ї.
3. Відмінності між чоловіками і жінками — не лише біологічні, але і статево-ролеві, у сексуальних реакціях, особистісні відмінності і у спільних очікуваннях щодо чоловіків і жінок.
4. Інформація про мастурбацію.
5. Сучасна фактична інформація про гомосексуальність, а також бесіда про права та особливі соціальні проблеми людей з гомосексуальною орієнтацією.
6. Фактична інформація про венеричні захворювання — не для того, щоб налякати підлітків, а для того, щоб допомогти їм захистити своє здоров'я від реальної і широко розповсюджені небезпеки.

7. Місце сексу в сімейному житті.

Молодь, яка вступає у доросле життя, повинна знати деякі прописні істини:

- сексуальність — це природна і здорова частина життя;
- всі люди сексуальні;
- сексуальність у кожної людини проявляється по-різному;
- люди повинні поважати і приймати різноманітність сексуальних цінностей, яка існує в людському співтоваристві;
- сексуальні стосунки не можуть бути примусовими;
- будь-які сексуальні рішення мають відповідні наслідки;
- кожен має право на відповідальний сексуальний вибір;
- передчасне втягнення у сексуальні стосунки має, зазвичай, непрогнозовані наслідки;
- утримання від сексуальних стосунків — найефективніший спосіб запобігання небажаним наслідкам;
- батьки повинні бути першими педагогами сексуальності.

Учнівську молодь ми привчали до систематичних медичних оглядів, включаючи й огляд грудної клітки і тазового відділу, дбати про запобігання інфекційних хвороб, у т. ч. тих, що передаються статевим шляхом; долати хибний сором у ставленні до контрацептивів, консультуватися в їх виборі і використанні; вести систематичний облік і спостереження за своїм менструальним циклом, запобігати можливим відхиленням і проблемам, знайомитись зі шляхами утримання від сексуальних стосунків та способами реалізації безпечного сексу, формувати терпиме ставлення до людей з нетрадиційною сексуальною орієнтацією.

На основі проведеного дослідження ми можемо зробити наступні висновки:

- діти і підлітки, котрі пройшли систематичний курс сексуальної просвіти, більше знають про сексуальність, а їх знання достовірніші;
- ці знання не рятують дітей і підлітків від проблем і труднощів психосексуального розвитку, але полегшують розв'язання конфліктів, що виникають при цьому;
- знання полегшує розуміння і терпимість до чужих поглядів і поведінки, що дуже цінно як в особистому, так і суспільному плані;
- якщо курс сексуальної просвіти включає інформацію про контрацепцію, він різко зменшує кількість підліткових вагітностей і абортів.

Ця стаття не претендує на вичерпний аналіз гендерних проблем сексуальної соціалізації учнівської молоді. Її складність і неоднозначність сприйняття та розв'язання вимагають теоретичного та практичного вирішення таких аспектів: визначення змісту та методів сексуального виховання; співвідношення гендерного та сексуального виховання; роль сексуального виховання у дошкільній підготовці молоді до шлюбу тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кон И. С. Введение в сексологию — М.: Медицина, 1989. — 320 с.
2. Борисов С. Б. Культурантропология девичества. — Шадринск, 2000. — 87 с.
3. Свядоц А. Женская сексопатология. — М.: Медицина, 1974. — 328 с.
4. Кравець В. П. Гендерна педагогіка. Навчальний посібник. — Тернопіль: Джура, 2003. — 416 с.

5. Говорун Т.В., Ворник Б.М. Сексуальність та статеве поведінка в Україні. — К.: ІСДО, 1995. — 51 с.
 6. Диксон Р. Психология современного секса. — Минск: Беларусь, 1991. — 296 с.

Надія ЧЕРНУХА

ІНТЕГРАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

Проаналізовано сучасний соціокультурний простір України, основні підходи до визначення специфіки громадянського виховання учнівської молоді, потенційні можливості різних соціальних інституцій у формуванні громадянськості особистості. Більшої актуальності у стратегії сучасної української освіти набуває побудова нового громадянського демократичного, гуманного та правового суспільства, яке орієнтується на високі національні та загальнолюдські цінності. З огляду на це своєчасним є наукове розроблення і практичне забезпечення наповненої новим громадянським змістом інтеграційної системи виховання, мета якої — “формувати та розвивати в молоді комплекс громадянських якостей, глибоке розуміння ними належності до українського народу, своєї Батьківщини — України, внутрішню потребу й готовність відстоювати та захищати її інтереси, реалізувати свій потенціал на благо зміцнення Української держави”.

Кожна держава має свою історію розвитку та громадянські стосунки, однак методологічні принципи виховання справжнього громадянина в усіх країнах спирається на одні й ті ж загальнолюдські цінності: ідеї гуманізму, демократії і патріотизму, поняття добра і зла, істини та несправди, прекрасного і потворного, чесності і безпринципності, любові та ненависті, дружби і зради, прав та обов'язків. Громадянське виховання є світовим освітнім завданням, оскільки — це шлях до порозуміння, толерантності, взаємоповаги між державами і народами.

Договір про створення Європейського Союзу (ЄС) (від 7 лютого 1992 р.) підняв справу громадянського виховання в Західній Європі на якісно новий рівень. У ньому передбачена не лише спільна стратегія науково-технічного розвитку й охорони навколишнього середовища, але також єдине громадянство ЄС, що може бути реалізоване на практиці “за умов координації політики держав-членів у сфері освіти і професійного навчання, орієнтованих на загальноєвропейські вимоги і стандарти”.

В зв'язку з цим в країнах ЄС формування європейської свідомості, громадянина Європи актуальна для змісту і спрямованості шкільного навчання загалом та громадянської освіти зокрема.

В країнах Східної Європи склались інші політичні та соціальні умови, що впливають на підходи до громадянської освіти. Україна має самобутні традиції громадянської освіти, але загальні тенденції і логіка їх суспільного розвитку відбуваються в напрямку сприйняття тих цінностей, які відповідають глобальній ідеї європейської спільноти щодо створення загальноєвропейського освітнього простору [1].

Проблеми громадянського суспільства і громадянського виховання відображені в останні роки у працях багатьох вітчизняних філософів, соціологів, психологів (З. Балабаєва, М. Вегеш, Т. Воропай, Е. Гансова, З. Карпенко, А. Колодій, В. Москаленко, М. Пірен, С. Сворака, О. Тягло й ін.). Сучасні українські педагоги І. Бех, О. Вишневецький, Т. Дем'янюк, О. Дубасенюк, І. Жадан, І. Іванюк, В. Іванчук, П. Ігнатенко, Л. Калиновська, Н. Кісельова, Т. Клишченко, О. Киричук, Н. Косарева, А. Крицька, І. Мартинюк, Л. Мищик, Л. Пономаренко, В. Поплужний, О. Савченко, О. Сухомлинська змістовно досліджують феномен громадянськості. Однак питання інтеграції провідних соціальних впливів суспільства у процесі формування громадянськості учнівської молоді потребує спеціального теоретико-методологічного обґрунтування та практичного вирішення.

Мета статті — розкрити сутність інтеграційної системи громадянського виховання, визначити особливості моделі системи інтеграції в громадянському вихованні учнівської молоді в Україні.

Концепція громадянського виховання в нашій Україні — це стратегія щодо створення системи роботи з громадянської освіти. Суспільство ставить мету і визначає взірць у вихованні свого майбутнього громадянина. Метою сучасного українського суспільства є не перейменування колишнього імперського громадянина в українського шляхом зміни

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

самоназви, а формування якісно нового — як у національному, так і соціальному вираженні — громадянина незалежної Української держави. Ідеал такого громадянина вміщує найкращі риси, які відповідають уявленням, надіям та очікуванням широких верств нашого суспільства. Воно прагне сформувати таких громадян, завдяки яким Україна посяде гідне місце у світовому співтоваристві.

Незважаючи на застосування різних підходів до формування громадянина (введення у школах окремого предмета “Громадянська освіта”, проведення позакласних заходів, вивчення інтегративних курсів і програм тощо), результати цього процесу, на жаль, невтішні. Правопорушення, алкоголізм, злочинність, наркоманія та інші прояви девіантної поведінки дітей і підлітків набули значного поширення і турбують державу та громадськість, які вимагають від освітніх закладів та інших інституцій, котрі спроможні і повинні вирішувати вказану проблему, вдосконалення громадянського виховання. Однак як це зробити? З цього приводу науковці сходяться на тому, що життєдіяльність молодого покоління треба наповнити новими, державно зорієнтованими потребами. На нашу думку, без інтеграційної системи взаємодії на всіх рівнях громадянського виховання молоді ця робота не дасть позитивних результатів.

Під інтеграційною системою громадянського виховання ми розуміємо систему дій, що ґрунтується на єдиних цілях і завданнях виховання громадянина, має методологічне, методичне та програмне забезпечення і передбачає взаємодію всіх соціальних інститутів, які входять до цієї загальної функціональної системи. До останніх належать: міжнародні органи та організації, Міністерство освіти і науки й інші міністерства та відомства України, обласні, міські управління та районні відділи освіти і науки, інститути післядипломної педагогічної освіти, міські методичні центри, районні методичні кабінети, загальноосвітні навчальні заклади — дошкільні освітні, школи, вищі навчальні заклади ІV рівнів акредитації (ПТУ, училища, технікуми, коледжі, гімназії, ліцеї, інститут, академії, університети), а також позанавчальні заклади, громадські організації та об'єднання (товариства, профспілки, партії, фонди, клуби тощо). Психолого-педагогічні процеси та явища громадянського виховання молоді відбуваються у взаємодії всіх соціальних інститутів (К. Ушинський, П. Каптерев, В. Сухомлинський). Взнявши за основу думку В. Гінецинського, ми вважаємо, що цей процес відбувається на п'яти рівнях: *соціальному* (міждержавному), *інституційному* (органів управління), *соціально-психологічному* (груповому, професійному), *міжособистісному*, *інтраперсональному* (особистісному).

Таблиця 1.

Модель системи інтеграції в громадянському вихованні

Зовнішня вертикальна інтеграція	Внутрішня горизонтальна інтеграція	ЄС, Рада Європи, НАТО й інші міжнародні організації (Конвенція про права дитини, Конвенція про права людини, Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок, Міжнародний пакт про громадянські і політичні права, Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права, Пакет “Освіта, спрямована на виховання демократичної громадянськості”, Проект Ради Європи щодо освіти, спрямованої на виховання демократичної громадянськості, та ін.)				
	Внутрішня горизонтальна інтеграція	Органи державної влади (Конституція України, Акт проголошення незалежності України від 24 серпня 1991 р., Декларація про державний суверенітет України, Закон України “Про національні меншини в Україні”, “Про професійно-технічну освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про свободу совісті та релігійні організації”, “Про молодіжні та дитячі громадські організації”, “Про освіту”, Державна національна програма “Освіта”, Національна доктрина розвитку середньої освіти, Програма модернізації освіти, Концепція національної освіти і національного виховання, Концепція громадянської освіти, Концепція громадянського виховання і т. д.)				
	Внутрішня горизонтальна інтеграція	Міністерство освіти і науки	Міністерство у справах сім'ї, молоді та спорту	Міністерство внутрішніх справ	Міністерство охорони здоров'я	Міністерство культури Інші міністерства та відомства України

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Внутрішня горизонтальна інтеграція	Обласні управління освіти, ППО (напрямки та методологічні основи реалізації пропонуваніх концепцій, законів і законодавчих актів)					
Внутрішня горизонтальна інтеграція	Міські управління освіти, міські методичні центри (методичні розробки, програми і технології реалізації цілей громадянського виховання)					
Внутрішня горизонтальна інтеграція	Районні відділи освіти, районні методичні кабінети (адаптація та пристосування методичних розробок, програм з громадянського виховання молоді)					
Внутрішня горизонтальна інтеграція	Громадські організації та об'єднання (участь у державних проєктах, програмах щодо громадянського виховання молоді)					
Внутрішня горизонтальна інтеграція	товариства	партії	профспілки	фонди	клуби	
Внутрішня горизонтальна інтеграція	Вищі навчальні заклади III-IV рівні акредитації (інститути, академії, університети) (підготовка професійних кадрів відповідно до сучасних умов і потреб щодо виховання громадянина)					
Внутрішня горизонтальна інтеграція	Вищі навчальні заклади I-II рівнів акредитації (ПТУ, училища, технікуми, коледжі) (адаптація та втілення методичних розробок, програм і технологій щодо громадянського виховання)					
Внутрішня горизонтальна інтеграція	Загальноосвітні навчальні заклади (дошкільні освітні, СЗШ, гімназії, ліцеї) (адаптація та втілення методичних розробок, програм і технологій щодо громадянського виховання)					
Внутрішня горизонтальна інтеграція	Спеціалізовані загальноосвітні навчальні заклади (школи-інтернати, навчальні заклади у дитячих колоніях для неповнолітніх злочинців та ін.) (адаптація та втілення методичних розробок, програм і технологій щодо громадянського виховання)					
Внутрішня горизонтальна інтеграція	Допоміжні навчальні заклади (для дітей з особливими потребами) (адаптація та втілення методичних розробок, програм і технологій щодо громадянського виховання)					
Внутрішня горизонтальна інтеграція	Позанавчальні заклади (адаптація та втілення методичних розробок, програм і технологій щодо громадянського виховання)					
Внутрішня горизонтальна інтеграція	дитячі клуби	дитячі кімнати	будинки творчості	спортивні шкільні клуби	будинки культури	релігійні заклади

Аналіз матеріалів таблиці показує, що гідне місце у вихованні підростаючого покоління має зайняти громадськість. Особливу роль відіграють різні організації та об'єднання: профспілки, товариства, партії, партії, клуби, фонди, що виявляють дійову матеріальну турботу стосовно розв'язання тих проблем, на які держава не виділяє достатніх коштів.

Зв'язок громадськості зі школою не повинен бути суто благодушним. Для виховання громадянина важливо, щоб учень не тільки користувався наданою матеріальною допомогою, а й за сприяння відповідної організації знайшов конкретні ділянки застосування своїх зусиль і в мнє. Лише за такої умови він виростає не спостерігачем, а діяльним учасником суспільного життя.

Турбують млявість, нерозвиненість і здебільшого комерційне існування позанавчальних закладів. Незважаючи на те, що в них практично втілюється принцип добровільності і самодіяльності, це відштовхує дітей з неблагонадійних і малозабезпечених сімей. Палаци і будинки творчості, спортивні школи та клуби, станції юних техніків, натуралістів та інші заклади мають плідно формувати етнічно-культурні уподобання дітей, спортивну честь, економічні й екологічні почуття тощо.

Велика роль у громадянському вихованні належить сім'ї, адже саме в ній формуються позитивне і негативне ставлення молодшої людини до громадянських обов'язків, її громадянські якості і почуття. Сім'я з її внутрішніми традиціями, спільним укладом життя дає дитині перші

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

уроки громадянськості, виховує почуття патріотизму і національної гідності, спрямовує політичні, міжетнічні, національні та інші важливі для громадянина погляди і ставлення, дає зразки моральної поведінки та рівень потреб у професійному визначенні [4].

Життя кожної сім'ї — це частина життя країни. Для виховання громадянськості необхідно, щоб сім'я відчувала турботу, участь і допомогу держави щодо її долі. Дуже важливий зв'язок сім'ї зі школою. Він визначається, зокрема, у провідній ролі професійного підходу педагогів стосовно корекції громадянської поведінки батьків і дітей, спільних програмних дій щодо формування майбутнього громадянина.

У становленні громадянськості надзвичайно велику роль відіграють такі засоби масової інформації, як радіо і телебачення. Вони цінні тим, що спільно формують громадську думку навколо проблем і фактів, які мають суспільно-державне звучання. Треба обережно і вдумливо до цього ставитися, спрямовуючи інформацію не на задоволення потреб окремих політичних партій і діячів, а завжди пам'ятати про те, що вона має формувати особистість громадянина.

Неформальні групи, які в основу своєї діяльності ставлять піклування про рідну батьківщину і роблять це правовими засобами, безсумнівно, позитивно впливають на розвиток своїх членів, молоді загалом. І навпаки, аморальні й протиправні дії таких груп породжують у юнаків і дівчат громадянський нігілізм.

Великі потенційні можливості у формуванні громадянина мають церковні об'єднання, що діють на території України. Загальнолюдські цінності, на яких побудовано філософію релігійної віри, розвивають і вдосконалюють людину як громадянина. Ціннісні засади християнства поєднують народи багатьох країн, спрямовуючи їх на одні й ті ж морально-світоглядні орієнтири. Так, історичною заслугою Української Православної Церкви є те, що вона протягом століть зберігала етнічну ідентичність українства, підтримуючи його боротьбу проти асиміляції й цілковитого виродження в умовах відсутності власної держави. Як стверджують історики, етнічна самосвідомість українців тривалий час ґрунтувалася на ознаках релігійного характеру, сприяла формуванню їх як християн.

Інтеграція об'єднує різні соціальні інститути в єдину систему громадянського виховання, спрямовану на розроблення засобів і прийомів організації різноманітних видів діяльності молоді, починаючи з дошкільних закладів освіти і закінчуючи місцями позбавлення волі, де, на жаль, теж перебувають юні громадяни України. Ця інтеграційна система спроможна вирішити такі найбільш значущі проблеми:

- розбіжність між державними та соціальними інститутами про уявлення щодо роботи з громадянського виховання,
- децентралізація і некоординація взаємодії між соціальними інститутами щодо громадянського виховання,
- відсутність достатньої професійної підготовки спеціалістів для проведення цієї роботи,
- охоплення корекційною роботою з виховання громадянських якостей у дітей з девіантною поведінкою та молоді, яка перебуває в місцях позбавлення волі, тощо.

Інтеграцію між соціальними інститутами ми вважаємо найбільш важливою з точки зору продуктивності і бачимо її функціонування на науковому інтеграційному рівні. Це перехрестя вертикальної та горизонтальної інтеграції, в якому дослідження феномену громадянськості відбуватиметься у взаємопроникаючій дії всіх наукових галузей. Відзначимо особливу важливість щодо виховання громадянина України синтезу ідей з філософії, історії, педагогіки, психології, юриспруденції, соціології, медицини.

Без чітко окреслених цілей і взірців зміст та організація інтеграційної системи виховання стають аморфними і малоплідними. Спонукальна сила цілей та ідеалів громадянського виховання зростає, якщо вони стають чітко усвідомленими, привабливими і реальними для широкого загалу. Природно, що “соціальне замовлення” на формування громадянськості українське суспільство видає насамперед освітньо-виховним закладам, оскільки саме їм це замовлення здійснити легше стосовно молодого покоління [4]. Для сучасної вітчизняної школи і педагогіки характерний новий підхід до змісту і структури виховного процесу, про що, зокрема, свідчить спеціальний розділ “Національне виховання” у Державній програмі “Освіта”. Такий підхід враховує зміни в реаліях часу і спрямований на інтеграцію в громадянському вихованні учнів.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Зрозуміло, що досягнення повноцінності та завершеності цього процесу не покладається лише на вчителів і вихователів. Вирішальну роль тут відіграють об'єктивні фактори: економічні, соціальні, політичні, правові, сімейні, культурницькі та ін. Школа здійснює громадянське виховання цілеспрямовано, системно, але часто окремо від позанавчальних закладів, громадських організацій та об'єднань, де цей процес відбувається стихійно, без належної змістовно-методичної вибірковості. Таким чином, освітній заклад повинен бути центром цієї роботи, але не єдиним її виконавцем. Школа має стати своєрідним теоретичним і методичним центром діяльності всіх суспільно-державних інститутів, які здійснюють громадянське виховання підростаючого покоління. Наука ж повинна надати допомогу у вигляді найсучаснішого теоретико-методологічного супроводу. Це об'єднує освіту і науковців спільними завданнями:

1. Складення єдиної інтеграційної системи громадянського виховання.

2. Розроблення засобів і прийомів організації різноманітних видів діяльності школярів — навчальної, трудової, громадської, комунікативної, спортивної тощо з акцентом на прояв і формування громадянських якостей. При цьому необхідно спиратися на певні загальнотеоретичні психолого-педагогічні принципи:

- створення мотиваційної готовності до сприйняття інформації громадянської спрямованості як дуже важливої для повсякденного життя;
- єдність свідомості і діяльності (в цьому контексті громадянська свідомість невіддільна від громадянських дій і вчинків);
- організація навчально-виховного простору, який постійно розвивати ме школярів;
- взаємодія громадськості, вихованців, учителів та учнівських колективів [6].

Таким чином, аналіз сучасного соціокультурного простору України, основних підходів до визначення специфіки громадянського виховання учнівської молоді, потенційних можливостей різних соціальних інституцій у формуванні громадянськості особистості дозволяє зробити висновок, що побудова нового громадянського демократичного, гуманного та правового суспільства, яке орієнтується на високі національні та загальнолюдські цінності, все більше набуває актуальності у стратегії сучасної української освіти. З огляду на це своєчасним, на нашу думку, є наукове розроблення і практичне забезпечення наповненої новим громадянським змістом інтеграційної системи виховання, мета якої — “формувати та розвивати в молоді комплекс громадянських якостей, глибоке розуміння ними належності до українського народу, своєї Батьківщини — України, внутрішню потребу й готовність відстоювати та захищати її інтереси, реалізувати свій потенціал на благо зміцнення Української держави” [4].

До подальших напрямків дослідження зазначеної проблеми слід віднести необхідність теоретико-методологічного обґрунтування та впровадження соціально-педагогічних технологій громадянського виховання окремих категорій молоді, врахування регіонального компоненту у визначенні змісту процесу формування громадянськості учнівської молоді, дослідження процесу саморозвитку громадянської культури школярів і студентства в сучасному соціокультурному просторі України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бажановська О. В. Орієнтація на загальнолюдські цінності як чинник забезпечення взаємозв'язку політичного та громадянського виховання // Освіта Донбасу. — 2003. — № 5–6.
2. Жадан Г. Проблеми громадянської освіти // Педагогічна газета. — 1999. — № 11.
3. Іванчук В. Теоретико-методологічні основи формування громадянської культури учнівської та студентської молоді // Джерела. — 1998. — № 3–4.
4. Ігнатенко П. Р., Поплужний В. Л., Косарева Н. І., Крицька Л. В. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти. Навчально-методичний посібник. — К.: Інститут змісту і методів навчання, 1997. — 252 с.
5. Караковский В. А. Воспитательная система школы: Педагогические идеи и опыт формирования. — М., 1989.
6. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. — СПб.: Питер, 2002. — 432 с.
7. Поличко Н. П. Теория и практика целенаправленных процессов в общеобразовательной школе. — Х.: ХГПИ, 1991.

ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБАЙВОСТІ ВИХОВАННЯ ПОЧУТТЯ АЛЬТРУЇЗМУ

У статті досліджено і проаналізовано особливості виховання моральних якостей, зокрема альтруїзму у вітчизняній та зарубіжній педагогічній літературі. Проблема виховання альтруїстичних якостей, які входять у систему ціннісних орієнтацій та загальнолюдських цінностей особистості, тісно пов'язана з питаннями морального виховання. Результати дослідження дозволяють зробити висновок про необхідність системної оцінки проблеми, розробки заходів, спрямованих на утвердження серед молоді моральних пріоритетів, центральне місце серед яких займає виховання альтруїзму.

Зміни, які відбуваються у суспільстві на сучасному етапі його розвитку, породжують нові вимоги до системи освіти й виховання підростаючого покоління. Ці зміни виявляються в зміні парадигми виховання, у зміщенні акцентів у суспільній свідомості — орієнтації на гуманізацію та демократизацію суспільних відносин, піднятті на вищий щабель тих цінностей, які нівелювалися роками у нашому суспільстві у виховному аспекті. Так, в основу навчання й виховання згідно з Законом України “Про освіту” покладено загальнолюдські цінності — гуманізм, патріотизм, демократію, мир і дружбу між народами, злагоду між національними та релігійними спільнотами, соціальну справедливість, працелюбство, повагу до національної і світової культури та ін. Реалізація усіх цих категорій неможлива без детального вивчення їх сутності та значущості в контексті виховання особистості у сучасному соціумі.

Дослідження цієї проблеми у теоретичному аспекті здійснено з використанням праць та концептуальних положень вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема: Ш. Амонашвілі, М. Аркаса, Н. Бердяєва, О. Вишневського, М. Грушевського, І. Ільїна, Н. Лосського, П. Каптерева, А. Коржуєва, В. Кравця, С. Пилецького, В. Попкова, В. Розанова, В. Соловйова, Б. Спока, В. Сухомлинського, Л. Толстого, О. Фоменко, Е. Уїлсона.

Проблема альтруїзму, як філософсько-етична категорія досліджувалася здавна. Проте з'ясування та вивчення цієї проблеми велося лише у філософсько-етичному плані, а починаючи з 60–70 років ХХ ст. частково досліджувалось і в західній психології. Але питання виховання альтруїзму як у вітчизняній, так і в зарубіжній психолого-педагогічній літературі майже не розглядалося. На етапі сучасних кардинальних трансформаційних змін як в соціально-політичному, так і в суспільному аспектах дослідження цієї проблеми набуває особливої актуальності.

Метою статті є дослідження й аналіз особливостей виховання альтруїстичних якостей індивіду у вітчизняній та зарубіжній педагогіці.

Проблема виховання альтруїстичних якостей, які входять у систему ціннісних орієнтацій та загальнолюдських цінностей особистості, тісно пов'язана з питаннями морального виховання.

Згідно з визначеннями етико-філософських словників, мораль — це система поглядів і уявлень, норм та оцінок, які регулюють моральну поведінку людей; це особлива форма суспільної свідомості та вид суспільних взаємин, який виявляється в сукупності особливих цінностей і способів нормативного регулювання життєдіяльності у суспільстві [10, 11].

У соціологічних теоріях моральні цінності пов'язувалися з інтересами суспільства в цілому, а часто й інтересами людей та різних суспільних груп, які змінюються від століття до століття, від народу до народу, бо з неупинним прогресом суспільства, змінюються звичаї, моральні цінності та пріоритети, стереотипи поведінки.

Ідеями гуманізму, демократизму та моральних вартостей пронизана педагогічна діяльність чеського мислителя, фундатора наукової педагогіки ХVІІ ст. Я. Коменського (1592–1670). На його думку, розвиток особистості є однією з цілей виховання. У своїй праці “Велика дидактика” вчений розробив 16 правил, згідно з якими слід розвивати моральні якості особистості. Важливим критерієм у моральному вихованні Я. Коменський виокремлює взаємну любов і повагу в сім'ї і школі: взаємини між батьками і дітьми, між учителем і учнем повинні будуватися не на страхі й різках, а на взаєморозумінні й любові [8, 167–168].

До питання про роль любові та добра у вихованні загальнолюдських цінностей особистості зверталися педагоги-гуманісти різних епох. Зокрема, Ж. Руссо (1712–1778) у своїй педагогічній праці “Еміль, чи про виховання” сформулював такі умови, які возвеличують людину, як розумну істоту: співчуття іншим, допомога друзям, відгукування на добро. Любов до дітей, на його думку,

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

виступає чи не найважливішим засобом навчання й виховання, а гуманізм є серцевиною педагогічного процесу й організації “взаємодії з дитиною на основі добрих стосунків”.

Цікаві думки про моральне виховання простежуються і в педагогічній спадщині видатного представника демократичної думки другої пол. XVIII — поч. XIX ст. Й. Песталоцці (1746–1827). Релігійно-моральне виховання, на його думку, полягає у вихованні гуманних почуттів до людей. Велика роль у цьому належить сім’ї, особливо важливе значення надається материнському вихованню. Моральне виховання повинно вдосконалюватися і в школі. Вчений наполягав, щоб моральну поведінку дітей формувати не повчаннями, а розвитком у них через вправи і вправляння моральних почуттів і нахилів. Найпростішим моральним почуттям Песталоцці називає інстинктивну любов немовляти до матері. У подальшому це почуття переноситься на батька, сестер, братів, потім на вчителя і шкільних товаришів і, нарешті, на свій народ, на всіх людей.

Виховання альтруїстичних якостей особистості невід’ємно пов’язане з культивуванням багатьох загальнолюдських цінностей і моральних чеснот. Благодійність (добročинність) вважається прерогативною категорією морального аспекту, притаманною власне українському національному вихованню.

Проблема благодійності була завжди центральною в історії людства і тісно пов’язана з вихованням альтруїзму. Вважається, що благодійність — давня національна риса українців та загальнолюдська моральна категорія, що має чітко виражений етичний аспект. Вона виникла в часи формування основних соціальних інститутів як прагнення викликати у людей здатність до співчуття, співпереживання, гуманізм, альтруїзм, волонтерство.

Так, вже в перших письмових пам’ятках давньоруської культури висловлені цікаві думки про цю проблему. Іларіон Київський у “Слові про закон і благодать” обґрунтовує гуманістичне спрямування добročинності, милосердя та боголюбивості князя у ставленні до підлеглих і рівноправності народів у процесі їх християнізації.

Літературні пам’ятки Київської Русі розповідають про благодійні вчинки далеких предків. Провідний історик України М. Аркас відзначав, що Ярослав Мудрий (978–1054) та Володимир Мономах (1052–1125) прагнули розвинути благодійництво, надавали йому організованого характеру. Наприклад, князь Ярослав Мудрий заснував сирітське училище, де опікував і утримував 300 юнаків, а князь Володимир Мономах склав заповіт своїм дітям про їх соціальну поведінку [1, 40–44]. У своїх “Повчаннях”, написаних на рубежі XI–XII ст. В. Мономах вказував, що перемагати зло і гріхи можна покаєнням, сльозами та милостинею. Ця літературна пам’ятка є своєрідною спробою впровадити гуманістичні принципи добročинності, милосердя, добročесності у міжособистісні взаємини.

Благодійництво, маючи духовну та моральну основу, реалізується також у вчинках та діях патріотів української нації, оскільки християнська віра, що проповідує любов до ближнього, спонукає своїх віруючих і до багатьох проявів добročинної та благодійної діяльності.

Проблема виховання альтруїзму тісно пов’язана з культивуванням в особистості таких гуманістичних якостей як добро й любов. Добро як категорія свідомості характеризує все морально-позитивне, корисне в людині. Згідно з поглядом Е. Уілсона моральні категорії добра і зла є рефлексивними вираженнями “генного” альтруїзму й егоїзму [9, 68–72]. Соціологічні вчення підкреслюють, що здійснення ідей добра, “...розвиток людської моралі можливий для особи тільки у суспільному середовищі через взаємодію з ним”.

На думку педагога і психолога Ш. Амонашвілі, “доброта — це корінь усіх благородних якостей”. У своїй книзі “Роздуми про гуманістичну педагогіку” учений зауважує, що “все життя людини — це боротьба між злом та добром, і наша виховна турбота в тому, щоб виховане нами покоління перемогло зло”. Таким чином, суть гуманістичного виховання за Ш. Амонашвілі полягає в тому, що у суспільстві, де зло може перемогти добро люди повинні вміти захищати себе, берегти один одного й об’єднаними зусиллями боротися проти зла [12, 16–17].

Серед гуманістів останнього десятиріччя слід назвати американського ученого Б. Спока. Уся система виховання за Б. Споком побудована на принципах доброти і довіри до дитини. Одним із методів учений виокремлює терпіння. Загальною основою виховання вважає потребу людини в іншій людині і любов.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Виховання справжнього громадянина тісно пов'язане з розвитком свідомого прагнення дитини до добра, пробудження в ній почуття жалю, любові, співчуття. Дитина не може стати особистістю, громадянином без засвоєння сучасних цивілізованих форм соціальної взаємодії, визнання значущості вмінь співпереживати, проявляти милосердя, турботу про оточуючих, оскільки всі ці якості особистості без перебільшення належать до загальнолюдських альтруїстичних рис.

Етико-філософською і педагогічною думкою накопичений досить цінний матеріал із проблеми виховання милосердя у дітей. Так, В. Розанов, Н. Лосський, І. Ільїн вважали, що милосердя — це характерна риса духовно здорової особистості. В. Соловйов визначає милосердя як джерело альтруїзму, яке бере початок від почуття жалю і співчуття. Філософ виводить досить простий постулат відношення до оточуючих: чини так, як хочеш, щоб чинили з тобою". Для Н. Бердяєва, наприклад, милосердя — це любов, яка не вимагає взаємності, можлива до усіх людей, в цьому її багатство і сила". Він розглядає милосердя у тісному зв'язку зі свободою і вважає, що завдання вихователя полягає у допомозі дитині стати вільною, поважаючи дитячу індивідуальність.

Роздумуючи про одвічні проблеми людського щастя, мислителі дійшли висновку, що стан духовного щастя виникає у результаті роботи людини над засвоєнням моральних цінностей, де милосердя є важливою людською доброчинністю. Філософи вбачають безпосередню залежність між проблемами у вихованні милосердя і виявом егоїзму у дитини. Таким чином, вони вважають, що якщо ми вчасно не дозволимо дитині проявити почуття жалю і співчуття, то місце милосердя займе егоїзм.

Представники російської думки розглядали поняття "милосердя" з гуманістичних позицій, як одну із загальнолюдських цінностей. Л. Толстой визначав основу милосердного відношення до іншої людини як любов, бо власне любов, на його думку, є терплячою і милосердною. Він вважав, що життя лише для себе викликає страждання, проте коли людина починає жити для інших, страждання полегшуються. Наголошуючи на милосердному відношенні до оточуючих, письменник зауважував, що потрібно однаково заставляти себе любити тих, яких мало любиш чи ненавидиш, і переставати надто любити тих, кого надто любиш.

Аналіз філософської, соціологічної та психолого-педагогічної літератури засвідчив, що однією з важливих категорій у процесі виховання альтруїстичних якостей особистості є толерантність (від лат. *tolerantia* — терпіння, милосердя). Ця категорія є відмінною рисою національно свідомих громадян України. Вона виявляється у прагненні досягти взаєморозуміння, узгодженості різних позицій та інтересів. Головними ознаками толерантності є: гуманне ставлення до людей різного світобачення, світогляду, моральних переконань, політичних і конфесійних приналежностей і т.п., плюралізм думок, поступливість, великодушність.

Підсумовуючи, відзначимо, що перелічені вище загальнолюдські цінності й моральні якості відіграють важливу роль у сучасному світобаченні демократичного суспільства, у формуванні високоморальної та гуманістично-спрямованої особистості, є значущими складовими навчально-виховного процесу і потребують подальшого детального дослідження.

З метою вивчення думки сучасної молоді щодо проблеми "альтруїзму" ми провели соціологічне опитування протягом 2005 — 2006 рр. Анкетуванням було охоплено 252 школярів 10–11 класів загальноосвітніх шкіл м. Тернополя і м. Дрогобича.

Аналіз анкетних даних свідчить, що 71,9% респондентів обізнані з поняттям "альтруїзм", у той час як у 15,8% виникли труднощі з формулюванням цього поняття. Так, 5,95% школярів трактують альтруїзм як безкорисливу допомогу на благо інших. Однакову позицію займають наступні визначення: альтруїзм — 1) це любов до ближнього; 2) пожертва (самопожертва) заради інших — по 4,36%. Деякі — 3,57% вважають, що це почуття притаманне людині, котра усіх любить і усім допомагає, інші — що це життя заради інших — 3,17%, безкорисливість — 3,17%. Наступні визначення, дані респондентами, займають менший відсоток: 1) допомога ближнім — 1,59%; 2) позитивна риса характеру людини — 1,59%; 3) повага та розуміння людини — 1,59%; 4) відданість іншим — 1,59%; 5) безкорисливе ставлення до оточуючих — 1,59%; 6) протиставлення егоїзму — 1,19%; 7) безкорисливі, хороші вчинки — 0,79%. Найменший відсоток припадає на наступні визначення — по 0,39% кожен: людина, як робить добро іншим і любить інших; вміння поважати інших; доброта людини; благодійність;

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

загальнолюдські цінності; допомога в біді; чесність; щирість людини; віра у краще; будь-яка дія, що приносить користь іншим. Зауважимо, що близько 12,3% старшокласників невірно трактують поняття “альтруїзм”, оскільки вважають, що це: найвища стадія егоїзму — 10,7%; особа, що робить погані вчинки — 0,39%; егоїзм — 0,79%; негативна риса характеру — 0,79%. При цьому, 51,9% респондентів вважають, що “альтруїзм” можна виховати, і лише 17,5% — що альтруїстами народжуються. 15,5% не можуть дати відповіді на це запитання. Крім цього, низку відповідей аргументують таким чином 1) ними не народжуються, ними стають у процесі життя — 4,36%; 2) альтруїстичні якості можна виховати, проте альтруїстами народжуються — 3,17%; 3) це залежить від оточення і суспільства — 2,78%; 4) альтруїстами не народжуються і виховати цю якість неможливо — 2,78%; 5) до деякої міри; якщо людина не хоче, то альтруїстом її не виховаєш — 1,59%; 6) народжуються, але з віком альтруїзм у кожного проявляється по-різному — 1,19%; 7) альтруїзм залежить від родини (батьків) — 0,79%; 8) альтруїзм залежить лише від виховання — 0,39%; 8) виховується з народження (дитинства) — 0,39%; 9) альтруїстами народжуються, але цю якість треба і надалі у собі виховувати — 0,39%; 10) деякі якості людина повинна мати від народження — 0,39%; 11) розвивається з віком — 0,39%. Переважна більшість переконані, що альтруїзм є взаємним — 31,7% і 24,6% — заперечують це. Позицію “50х50” займають 12,3% у вибірці. 30,5% не відповіли взагалі.

Основою альтруїстичної поведінки, на думку більшості старшокласників, слугує доброта — 9,13%; виховання — 9,13%; любов до навколишніх — 8,73%. Менший відсоток опитані віддали таким якостям й факторам: безкорислива допомога іншим — 5,55%; повага — 3,57%; суспільство (оточення) — 3,57%; чесність — 3,17%; жадібність — 2,38%; безкорисливість — 1,98%; егоїзм — 1,98%; відданість — 1,59%; дружба — 1,59%; співчуття — 1,59%; чемність — 1,19%; культура — 1,19%; самолюбство — 1,19%; погані вчинки — 1,19%; альтруїзм (у сім'ї) — 1,19%; взаєморозуміння — 1,19%. Менш вартісними вважають наступні: благодійність, добropорядність, милосердя, зверхність, відкритість, ввічливість, щирість, сила волі, пожертва заради інших — по 0,79% за кожен та сім'я, щирість, гуманність, вірність, вередливість, врівноваженість, добродушність, благородство, довіра, взаємоповага, добротинність, чуйність — по 0,39% за кожен якість. Присутність негативних якостей можна пояснити тим, що низка респондентів не зовсім правильно розуміють суть поняття “альтруїзм”, або ж помилково його трактують. Крім цього, 42,8% — не можуть визначитися з якостями, які складають основу альтруїстичної поведінки людини.

Більшість опитуваних, а це складає 82,1% у вибірці, стверджують, що кожна людина є до деякої міри і альтруїстом і егоїстом, у той час як лише 5,55% так не вважають. Близько 7,54% — не знають як відповісти на це запитання. Деякі старшокласники вдаються до пояснень: 1) це залежить від людини і її виховання — 2,78%; 2) у кожній людині є свої “+” і “-” (1,59%); 3) так, бо кожна людина — особистість (1,19%); 4) ні, кожна людина або альтруїст, або егоїст — 1,19%; 5) так, є здебільшого дві категорії людей — 0,39%; 6) так, ідеальних людей немає — 0,39%; 7) так, але в когось переважає альтруїзм, а в когось навпаки — егоїзм (0,39%); 8) я по своїй натурі егоїст — 0,39%.

Щодо домінування певного типу людини у суспільстві, то 43,4% вважають, що це егоїсти, і до деякої міри аргументують це наступним чином: 1) кожен думає і дбає лише про себе — 10,3%; 2) більшість людей є саме такими — 2,38%; 3) у нашому суспільстві є більше егоїстів, аніж альтруїстів — 2,38%; 4) дуже часто зустрічаю таких людей — 1,19%; 5) більшість думає про свої блага — 1,19%; 6) кожна людина є своєрідним егоїстом — 0,79%; 7) люди сьогодні дуже користюльні — 0,79%; 8) егоїсти домінують, але це — неправильно (0,79%); 9) сучасна молодь рідко хоче розвивати у собі альтруїзм — 0,79%; 10) зараз не існує дружби і кохання — 0,79%; 11) більшість людей любить тільки себе — 0,79%; 12) люди не часто роблять пожертви для суспільства; егоїст зможе витримати тиск суспільства; суспільство робить нас такими; менше переймаються дрібницями, їм легше жити у суспільстві; молодь сьогодні, до деякої міри, аморальна; люди йдуть до своєї мети, незважаючи на інших; люди дуже непривітні; в суспільстві є закон ” Виживає сильніший, хитріший, нахабніший”; подивіться навкруги і зрозумієте, всі прагнуть збагатитися, а про інших не думають; якщо будеш альтруїстом тебе “знищать і затопчуть”; егоїст думає лише про свої інтереси; у світі панує злочинність, насилля і т.п. — займає біля 0,39% кожна. 19,4% опитуваних переконані, що у

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

суспільстві домінують люди з альтруїстичними якостями: альтруїсти, бо вони є хорошими, усім допомагають, роблять багато корисного; більше є добра; у світі багато добрих людей; добро врятує світ. 5,15% стверджують, що у суспільстві є порівну альтруїстів і егоїстів; 2,78% — вагаються щодо відповіді на це запитання, 28,9% — взагалі не відповідали.

Що стосується визначення антиподу “альтруїзму”, то 50,4% від загальної кількості школярів однозначно вважають, що це — “егоїзм”. Відповідно 42% не можуть його детермінувати. І лише 8,4% мають іншу думку. З них: 1,98% вважають, що це — співчуття; 1,19% — нещирість; чуйність, добродушність — 1,19%; цинізм — 0,79%; позитивна риса — 0,79%; жертвність людей — 0,79%; щирість — 0,79%; доброзичливість — 0,39%; негативна риса — 0,39%; байдужість до оточуючих — 0,39%; уважність — 0,39%; щедрість — 0,39%; самолюбство — 0,39%.

На питання: “Чи вважаєте Ви, що альтруїзм — це замаскований егоїзм?” ствердно відповідали 24,2%; заперечно — 44,8% (деякі пояснюють це так: справжні альтруїсти існують — 0,79%; це різні поняття — 0,39%; альтруїзм — від щирого серця — 0,39%); позицію 50х50 займають 5,95% (деякі переконані, що це залежить від людини — 1,19%; інколи людина прикидається доброю і милосердною, а насправді є егоїстом — 0,79%); 2,78% — не знають відповіді; 0,79% — вважають, що це — суперегоїзм.

Щоб визначити мотиваційне підґрунтя стосовно певного типу особистості, ми запропонували старшокласникам відповісти на наступні запитання: “Що спонукає вас діяти альтруїстично/егоїстично в певних ситуаціях?”. Спершу ми проаналізували альтруїстичні мотиви, і як результат одержали наступне: бажання допомогти — 6,35%; любов — 3,97%; внутрішній стан — 3,97%; почуття жалю до людини — 3,57%; дружба — 3,57%; совість — 3,57%; виховання — 3,17%; співчуття — 2,78%; власне ситуація — 2,78%; близькі відносини — 1,98%; повага до людей — 1,59%; обставини — 1,59%; розум — 1,59%; милосердя — 1,19%; любов до ближнього — 1,19%; характер — 1,19%; душевне задоволення — 1,19%; необхідність — 1,19%; доброта — 1,19%; оточення — 1,19%; вдача — 1,19%; чуйність — 0,79%; віра в Бога — 0,79%; бажання зробити людині приємне — 0,79%; взаємодопомога — 0,79%; принциповість — 0,79%; заради миру — 0,79%; “я-егоїст” — 0,79%; і найменший відсоток, а це по 0,39% за кожен, припав на такі: допомога у вирішенні проблем; сила волі; чесність; Божі заповіді; сумніння; надія на краще життя; духовність; добродушність; бажання зробити добро; доброзичливість; повага до друзів; щедрість; небайдужість; справедливість; емоції; вчинки; мораль; почуття гідності; здоровий глузд; життя; інтуїція. 5,16% у вибірці вказують, що вони “не знають”. 2,78% — вважають, що все залежить від ситуації і 2,78% — стверджують, що немає таких факторів. 55,1% усіх опитуваних не змогли відповісти на запитання. Власне цей фактор не дає нам змогу дати об'єктивну оцінку стосовно означеної вище проблеми, оскільки це можна трактувати двоюко: або небажання опитуваних відповідати (можливо під цим приховуються егоїстичні переконання або ця частина респондентів не зовсім чітко орієнтується у проблемі).

Стосовно мотивів, які спонукають діяти егоїстично, старшокласники наголошують на таких: певні ситуації (обставини) — 6,75%; оточення — 3,57%; заздрість — 2,78%; злість — 2,78%; “егоїзм за егоїзм” (почуття помсти) — 2,78%; нервовий стан — 2,78%; необхідність для себе й близьких — 2,38%; потреба — 1,98%; самолюбство — 1,98%; неповага — 1,98%; поганий настрій — 1,59%; власний егоїзм — 1,59%; антипатія до деяких осіб — 1,59%; немає причин — 1,59%; погане ставлення до мене й інших — 1,19%; несвідомість — 1,19%; недружелюбність — 1,19%; нахабність — 1,19%; характер — 1,19%; користолобство інших — 1,19%; бажання показати себе з кращої сторони — 0,79%; нелюбов до ближніх — 0,79%; гордість — 0,79%; образа — 0,79%; байдужість — 0,79%; роздратування — 0,79%; бажання захистити себе; самосвідомість; вигода; випадок; негативні обставини; апатія; розум; егоїзм інших людей; власне виховання; страх; лінощі; лицемірство; підлабузництво; зарозумілість; зневіра в себе; заздрість; розрахунок; бажання чогось досягнути; думка, що так буде краще; нерозсудливість; невпевненість; бажання доказати іншим, що діяти егоїстично — погано; в цьому світі по-іншому — неможливо; заради добра; погані люди; необдумані кроки (вчинки); ненависть; розгубленість; суспільство; власне “я”; втома; несправедливість; бажання провчити людину за скоєні погані вчинки; — по 0,39% за кожною. 2,78% — стверджують, що не чинять егоїстично; 2,78% — переконані, що все залежить від людини. 6,35% старшокласників, зазначають що “не знають”, що спонукає діяти їх егоїстично. Близько 46,4% опитаних — не відповідали.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Таким чином, зазначене вище дає нам змогу констатувати, що на сьогоднішній день, підростаюче покоління має певне уявлення стосовно досліджуваної нами категорії, а власне “альтруїзму”, у той час як значний відсоток респондентів або неправильно трактують це поняття, або взагалі не має уявлення про нього, а це — досягає майже половини від загальної кількості опитаних. Аналіз даних також засвідчив, що більшість старшокласників схильються до думки, що людство сьогодні є більш егоїстично-спрямоване, аніж альтруїстично, і у своїх вчинках та діях керується користюлюбними матеріалістичними інтересами, які спрямовані на задоволення свого “я” та виключно свого блага.

Результати дослідження дозволяють зробити висновок про необхідність системної оцінки проблеми, розробки заходів, спрямованих на утвердження серед молоді моральних пріоритетів, центральне місце серед яких займає виховання альтруїзму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аркас М. Історія України-Русі. — К.: Вища школа, 1993. — 414 с.
2. Ашурко Ю., Сердюк Л. Проблема виховання дітей у стародавні часи. // Рідна школа. — 1998. — №11. — С. 76–78.
3. Вишневецький О. На тернистому шляху до себе. // Рідна школа. — 1995. — №5. — С. 12–17.
4. Грушевський М. Історія України. — К.: Либідь, 1992.
5. Закон України “Про освіту” від 23 березня 1996 року № 100/96-ВР (зі змінами і доповненнями). — www/education.gov.ua/pls/edu/educ.doc.
6. Клепиков В. З. Современный Китай: вопросы воспитания // Педагогика. — 2000. — №5. — С. 93.
7. Коржув А. В., Кудзиева Н. Ю., Попков В. А. Толерантность в контексте педагогической культуры преподавателя вуза. // Педагогика. — 2003. — №5. — С. 44–49.
8. Кравець В. П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва. — Т.: Вид-во “Тернопіль”, 1996. — 436 с.
9. Пилецкий С. Г. Истоки альтруизма. // Энергия. — 2001. — №7. — С. 68–72.
10. Словник іншомовних слів. /Відповідь ред. академік АН УРСР О.С. Мельничук. — К.: Головна редакція УРЕ АН УР, 1974. — 966 с.
11. Словарь иностранных слов./ Под ред. И.В. Лехина/ Изд. 6-е. — М. “Советская энциклопедия”, 1964. — 784 с.
12. Фоменко А. Категории любви и добра в гуманистической педагогике // Домашнее воспитание. — 2002. — №5. — С. 16–18.

Оксана КОВАЛЬ

МОРАЛЬНО-РЕЛІГІЙНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Висвітлено окремі аспекти морально-релігійного світогляду студентів вищого навчального закладу економічного спрямування. Навернення до основ морально-релігійного світогляду є важливим аспектом суспільного життя. Ця потреба обумовлена тим, що релігія впродовж тисячоліть виявилася неперевершеною і незмінною основою життєтворення більшості людей, у релігії людина знаходить універсальну систему захисту від негативних впливів сьогодення, в ній можна віднайти істинну свободу самовизначення і самоствердження себе у житті.

На шляху європейського співробітництва, на етапі демократичних змін і ринкових перетворень в сучасній Україні гостро постає проблема духовного відродження молоді. Сучасні соціально-культурні процеси як могутній фактор у розв’язанні глобальних проблем нашого суспільства детермінують пошук джерел формування морального потенціалу майбутніх фахівців економічної сфери, що готуються у вищому навчальному закладі стати одними з гарантів розвитку нашої держави.

Оскільки людина живе в суспільстві й залежить від нього, то події, які відбуваються в мікро- чи макросоціумі, примушують її переглядати свою систему цінностей. Становлення людини як суб’єкта соціальних відносин власного життя природно, торкається проблеми зовнішнього та внутрішнього, поверхового й глибинного, суспільного та особистісного в усій її багатоманітності і неоднозначності. Постає проблема неузгодженості і невідповідності цінностей, що пропагуються, з одного боку, сім’єю, освітньо-виховними закладами (добро, довіра, гуманність), а з іншого —

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

агресивно налаштований соціум (міжнародна політика, конкурентна економіка, ЗМІ, культура низького споживацького рівня). Звідси виникає потреба узгодження цінностей, що на ґрунті духовного регресу в Україні набуває особливої актуальності. Тому, рівень розвитку духовного потенціалу відіграє важливу роль у підготовці економістів якісно нового рівня, від яких значною мірою залежить незворотність економічного зростання держави та гарантія її розвитку в майбутньому на рівні розвинених держав у світовому соціокультурному просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, показує, що окремі її аспекти вивчалися: *розвиток духовних цінностей* як детермінанта громадянського та морального виховання особистості (О. Бажановська, І. Жадан, В. Жулай, А. Корецька, Л. Панченко, І. Степаненко, Т. Тимошенко, К. Чорна); виховання духовних цінностей дітей і молоді, моральне виховання (Т. Аболіна, Г. Авдіянець, О. Аліксійчук, Н. Апетик, В. Асеев, К. Байша, І. Білецька, М. Боришевський, А. Бодалев, М. Братерська-Дронь, М. Варій, О. Вержиховська, В. Горлинський, В. Демиденко, Е. Заредінова, В. Захарова, Н. Іордакі, І. Коваленко, С. Крук, І. Кучинська, Т. Малихіна, О. Михайлова, Н. Молодиченко, В. Остроузов, Ж. Петрович, Л. Рувинський, В. Салко, Н. Свадковський, І. Тимошук, О. Фігура, А. Ярошенко); формування ціннісних орієнтацій (Б. Битинас, Ю. Борисова, О. Висоцька, Є. Дмитрієва, А. Донців, В. Казмиренко, М. Нарійчук, Н. Сінкевич, О. Тогочинський, Г. Штефаніч, О. Штихалюк); формування моральних ставлень (Т. Афоніна, Д. Водзінський, І. Зайцева); відродження духовного потенціалу українського етносу (Г. Ващенко, О. Вишневський, Н. Зайченко, П. Ігнатенко, О. Кисіль, М. Стельмахович, Б. Ступарик, М. Фіцула); розвиток моральних цінностей у студентів економічного профілю (В. Діуліна, Л. Овсянкіна, Н. Чабан).

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

Метою статті є висвітлення окремих аспектів морально-релігійного світогляду студентів ВНЗ економічного спрямування.

Педагогіка, як вважає О. Вишневський [2, 38], повинна висунути наступну мету: підвести людину (вихованця) до тих “дверей”, де закінчується всесилля розуму, і сказати: “*Сь твоя дорога, дай їди сама*”. Цими “дверима” є віра — “підстава сподіваного, доказ небаченого” (Послання апостола Павла до євреїв 11:1). За допомогою віри людина пускається в мандри по духовному світу і знаходить себе. Лише по той бік “дверей” вона зможе пізнати, що є добро і зло, бо самі ці поняття не належать до раціонального світу. Ці поняття — духовні. Моральність бере своє коріння в духовності людини, вона є містком між людиною та її Творцем. Таким чином, людина постає перед нами в двох можливих виразах: як людина вихована, що знає моральні правила поза сферою віри, і як людина, котра увібрала в себе християнські засади на основі віри. Перша діятиме згідно із зовнішніми умовами і під їхнім тиском готова будь-коли від засвоєних моральних поглядів відмовитися. Друга — буде поводитись морально, бо інакше їй не велить сумніння.

Г. Ващенко на перше місце у виховній справі ставить формування світогляду, що є немислими мим на його думку, без релігійного виховання. Він переконливо доводить необхідність ідеалістичного світогляду, бо людина керується певними нормами моралі, а мораль опирається на релігію. У своїй книзі “Виховний ідеал” відомий педагог визначив мораль як свідомість норм поведінки або обов'язків людини щодо Бога, людини, самого себе й природи. Йдеться про високу духовну культуру, про багатий духовний світ особистості, в якому гармонійно поєднуються загальнолюдські та релігійні цінності. Адже “релігія впливає на внутрішній стан людини, формує загальнолюдські цінності суб'єкта, визначає для нього певні правила поведінки в суспільстві” [8, 21]. Однією з центральних категорій етики є совість, яка характеризує здатність особи здійснювати моральний самоконтроль, самостійно формувати для себе моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання і здійснювати самооцінку вчинків.

Людина здатна думати про свої вчинки й оцінювати їх як цінності, що можна певним чином передбачити, або ті, які вже були в минулому. Рівень цих оцінок різний у різних людей і неоднаковий навіть в тієї чи іншої особи в різних ситуаціях. І, як доводив ще Сократ, все зло — від незнання, чим менше в людини знань, тим більше вона може зробити негідних вчинків, часто

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

навіть не підозрюючи, що робить негідно [1, 17]. Сьогодні ж людина живе в такому інформаційному просторі, що дані про світ буквально заповнюють кожного, хоче він того чи ні.

Нині в розвинених країнах школа та церква є чи не єдиними бастионами, які намагаються виховувати підростаюче покоління на засадах чуйності до ближнього, терпіння, віри в добро, свідомого приглушення гордині

Більшість педагогів вважають, що результатом цілеспрямованого виховного процесу є формування морально цілісної людини в усій сукупності її духовних рис. Українські педагоги І. Зязюн і Г. Сагач особливо наголошують: “Нинішнє покоління жителів планети, отже, й ми з вами, має виконати особливу місію — достойно перейти з епохи раціоналізму до епохи духовності з перевагою духовного над матеріальним, подолати кризу духу як найстрашнішу кризу людства і людини, бо духовно-моральна проказа породжує великі страждання й душевні муки, негативно відбивається на житті суспільства, природи, призводить до панування егоїзму в політиці, нестримного прагнення до влади і збагачення, панування техносфери над ноосферою” [5, 127].

Розглядаючи риси, характерні виключно людині, приходимо до висновку, що вона є істотою релігійною (*homo religious*) [9, 249]. Тертуліан навіть стверджував, що людська душа від природи християнська, а К. Юнг приписував душі природні релігійні функції. На думку опця західної церкви Августина (IV ст.), основним змістом людського життя є прагнення до щастя, яке полягає у богопізнанні. Пізнання Бога і самопізнання людини взаємозв’язані (“пізнай Бога — через душу і душу — через Бога”), а звідси — особлива увага до внутрішнього духовного світу людини. Сутністю людської душі Августин вважав не розум, а волю, здатність робити вільний вибір, а відтак — вільно віддавати своє серце, любити. Добродійність тут полягала не в розумності, пізнанні природи добра, а в любові. Пізнати Бога можна тільки через любов до нього. “Люби Бога — і тоді чини, що хочеш” — це основа моральності [9, 41].

Папа Григорій I основною характеристикою людини вважав гріховність і з цього розуміння виводив пороки, а не добродійності. Основним пороком є гордість, з неї походять сім смертних гріхів. До інших пороків християнство відносить також мріяння, себелюбство і від нього — гнів, самовпевненість, самовиправдовування, печаль, відчай. Потрібно прощати — не звинувачувати інших в спричиненому злі (несправедливості). І, виходячи із двох головних заповідей любові, “любити Господа Бога твого всім серцем і всією душею твоєю...” та “полюбити ближнього свого, як себе самого” [11, 17].

Ще в давньоруському літописі “Повість минулих літ”, складеному ченцем Києво-Печерського монастиря Нестором, подано своєрідний образ “колективної моралі” або, точніше, колективної моральної відповідальності — всі люди, які живуть і страждають разом, мають жити праведно. З часів християнізації Русі церква почала розмежовувати поняття “злочин” і “гріх”. Якщо “гріх” — це моральна несправедливість або порушення Божого закону, то “злочин” — це порушення закону загальнолюдського [7, 39]. Своєрідним моральним кодексом є “Повчання” князя Володимира Мономаха. До епічних норм належать його вимоги: “Не лінуйтеся”, “Стережіться брехні і пияцтва, і блуду”, “До старшого ставитися треба як до батька, а до молодих — як до братів”.

Проблема пошуку універсальних добродійностей як важливого моменту в оцінці людини, її призначення й розуміння місця та ролі зберігала свою актуальність і впродовж тисячоліть слугувала предметом обговорення багатьох мислителів, науковців. При цьому спостерігалася іноді певна обмеженість, дуже вибіркового характеру. Скажімо, Д. Юм визначав так звані “компанійські” добродійності — “ввічливість, м’якість, кмітливість”. На його думку, людські вірування ґрунтуються на уявленні про добро і зло, а всі моральні засади — на людських почуттях, тому вони не дуже піддаються раціональному обґрунтуванню. Тож, чим більше у людства почуттів, пов’язаних з вірою в Бога, тим краща у нього моральність: “Мета всіх моральних міркувань якраз у тому, щоб навчити нас нашому обов’язку за допомогою потрібних уявлень про огидність розпусти і красу чесноти, сформувані добрі звички і примусити нас уникати одного і прагнути іншого” [12, 39].

Найзагальнішими поняттями моральної свідомості, що мають статус категорій, є добро і зло, під якими нерідко уявляється моральне й аморальне. Вважається, що добро — це все те, що забезпечує в розвитку суспільства і людини гуманність, свободу, єднання людей, духовну злагоду, водночас — це доброзичливість і взаємодопомога, взаєморозуміння і співпраця, милосердя і повага, співчуття і співпереживання, тобто чинники, котрі характеризують

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

моральну культуру спілкування. На противагу цьому моральне зло — це будь-яка загата, що перешкоджає єднанню, гармонізації суспільних відносин, зокнайперше — насильство і злочинність, скупість і грубість, байдужість та агресивність, підлість і жорстокість.

Протилежність цих начал, на думку В. Малахова [7, 142], не означає, що в основі відносин між ними не закладені певні взаємозв'язки. Як і будь-які універсальні протилежності, добро та зло в певному розумінні передбачають одне одного: у світі, де неможливо було б грішити, де перед людиною не відкривався би специфічний вимір злої волі, можна було б говорити про що завгодно, тільки не про добро. Добро передбачає моральний вибір блага, вільне утвердження орієнтації на нього.

Людина від природи народжується доброю, як стверджують більшість представників гуманістичної психології та етики. Все, що в неї є доброго, слугує збереженню й розвитку життя, саморозвиткові та використанню творчого потенціалу, а зло призводить до її руйнації. Якщо людина своїми діями і вчинками відтворює свої позиції, виявляє впевненість у собі, наполегливість, не принижуючи іншого, визнаючи його право на власну думку, то вона не чинить зла. Для неї добро — це йти тим шляхом, який вона обрала, але не жертвуючи собою, щоб догодити іншому.

В умовах розвитку ринкових відносин людина все більше стає самотньою, віддаляється від суспільства, від інших людей. Вона стає прагматичнішою, а суспільство під впливом грошей робиться більш раціональним. Гроші починають виступати засобом будь-якого обміну, зокрема, в економіці, мистецтві, науці. Виявляється ставлення до себе і до інших як до товару, який можна продати і купити якнайвигідніше. Зрештою, сама людина стає товаром.

Таке суспільство, яке стоїть на шляху “гроші заради грошей”, “виробництво заради виробництва”, приречене до морального занепаду. Для того, щоб цього не трапилось, необхідно повернутись, але вже на більш високому рівні, до обов'язкової первинності етичних норм над прагненням досягнути економічних результатів будь-якою ціною. Йдеться про моральну відповідальність кожного за себе, за інших, за життя загалом. Реальні зміни в суспільстві будуть успішними, якщо люди стануть більш незалежними, прагнутимуть використовувати раціональні аргументи так, щоб не надавати кожному з них абсолютного чи остаточного характеру, якщо спілкування між людьми буде більше спрямоване на досягнення вільного консенсусу між ними.

Оскільки суспільство висуває до людини певні моральні вимоги, що відображаються у вигляді відповідних уявлень і понять, то система їх становить моральну свідомість людини, яка передбачає стиль життя останньої, допомагає зрозуміти його смисл, сутність щастя і нещастя, обов'язку і відданості; суб'єктивно регулює її поведінку. Багато педагогів, філософів, психологів виокремлюють у розвитку моральної свідомості три основні етапи: 1) доморальний рівень (коли людина виконує встановлені правила, виходячи з егоїстичних міркувань); 2) конвенційна мораль (орієнтується на зовнішні норми поведінки); 3) автономна мораль (орієнтація на внутрішню, автономну систему принципів) [3, 194].

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

Моральні почуття, переходячи в стан рефлексії, формують канву морального мислення. Переживання, муки совісті викристалізують моральну свідомість, в основі якої лежать знання, усвідомлення, оцінка своїх і чужих вчинків. Шлях до вчинку педагогіка визначає у такій послідовності: життєва ситуація — породжене нею морально-чуттєве переживання — моральне усвідомлення ситуації і мотивів поведінки, вибір і прийняття рішень — вольовий стимул — вчинок — постдійове усвідомлення [1, 17].

На думку О. Гуменюк, ситуативний аспект вчинку — це своєрідне поєднання зовнішніх і внутрішніх умов, що зумовлюють певну форму активності особистості — вчинкової

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

(сукупність соціальних, індивідуальних, культурно-історичних умов, обставин, подій). Першим визначенням і формою вияву вчинкової активності є визначення і подолання залежності від ситуації, умов та обставин шляхом перетворення своїх внутрішніх позицій або внесенням змін у саму ситуацію, що дає змогу отримати бажані свободу і незалежність. Інформаційно-пізнавальна навчальна ситуація сприяє обміну знаннями, думками, вміннями, навичками, пізнавальними діями, стимулює творення смислів у життєактивності наступника, спричинює його суб'єкту дієздатність [3, 195]. Крім цього, освітньо-виховна ситуація супроводжується внутрішнім конфліктом, квінтесенцією якого становить кульмінація “Що?” Отже, продукуються позитивні потреби та установки щодо структурування знань у вигляді закономірностей, законів, категорій, понять.

При спроможності суб'єкта визначити напрямок “використання свободи, відвойованої у ситуації” виявляється мотиваційний компонент, який виступає властивим особистості первинним усвідомленням спонукаючого характеру ситуації, що призводить до актуалізації певних мотивів вчинкової активності, їх протиставлення чи поєднання. Розгортання циклу мотивування триває аж до постановки освітньо-виховних цілей. Цілевизначення й цілепокладання логічно трансформується в актуалізацію дійового компонента вчинку, тобто вчинковим підпорядкуванням процесу творення засобів меті діяльності, коли здійснюється вчинок обов'язку, який дає змогу суб'єктові перейти від наміру до дії. Весь комплекс реально практичних дій особистості спрямований на прийняття нею рішення щодо морального змісту актуальної ситуації та реалізацію прийнятого рішення. Якщо вихованець у навчальній ситуації вміє структурувати знання у вигляді законів, закономірностей і понять, спроможний застосувати їх у процесі спільної соціальної діяльності з наставником, тобто реорганізувати у плани, програми, технології, проекти, то в освітній ціннісно-смісловій вчинковій дії самоствердження чи самовизначення кожен самостійно прагне зробити щось значуще, індивідуальне, неповторне й водночас відповісти на питання “Для чого?” [3, 196].

Освітня вчинкова дія самоствердження і самовизначення суб'єктів навчального процесу інтегрує два етапи: перший полягає в “суб'єктивній готовності до практичного виконання вчинку і формується в яскравому уявленні того, що треба здійснити. Відбувається психологічне моделювання акції вчинку, а також його можливих наслідків. Другий — це об'єктивна готовність, яка визначається тим, наскільки ситуація є сприятливою для здійснення вчинку. Готовність до здійснення вчинку засвідчується тим, що певна наступна подія виявляється не просто умовою, а приводом для цього здійснення” [10, 32].

Заключним є післядійовий (рефлексивний) компонент вчинку. Це комплекс пізнавально-перетворюючих дій особистості, спрямованих на вторинне, постдійове усвідомлення, оцінювання, осмислення змісту результатів її вчинкового діяння. Учасники навчально-виховного процесу, створивши власний продукт на підґрунті привласнених знань, норм, цінностей, мають змогу його зіставити із освітньо-вчинковою дією і пізнати себе шляхом внутрішнього осягнення сенсу життя. За цих обставин у молодого покоління закономірно виникає запитання: які наслідки чекають їх на етапі вчинкової післядії, що спричиняє амбівалентні почуття, котрі є соціально-психологічними умовами для здійснення наступних вчинків.

У життєвій практиці всі компоненти, як правило, реалізуються в єдності. Особливо зростає значення християнського виховання в умовах ринку. Дотримання слова, пошана до професіоналізму, результатів чужої праці, самокритичність, несприйняття пустодзвонства, демагогії — ось декілька з тих норм, які формуються в середовищі бізнесменів і підприємців.

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

На базі Тернопільського державного економічного університету (ТДЕУ) в січні 2005 р. було проведено опитування серед студентської молоді, що мало за мету: дослідити й проаналізувати розвиток системи моральних цінностей в особистості студента економічного ВНЗ і передбачало вирішення певних завдань: в'яснити зміст і дослідити ієрархію моральних

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

цінностей студентів-економістів; виявити морально-релігійний аспект виховання наступників; вивчити значимість розвитку моральних цінностей у формуванні економічної культури майбутніх фахівців. Дослідження проводилось серед 150 студентів ТДЕУ.

Результати окремих отриманих даних наведено в таблицях. Для виявлення морально-релігійного спрямування студентів ТДЕУ ми запропонували їм кілька запитань.

Таблиця 1

Чи вважаєте Ви себе релігійним?

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

Таблиця 2

Чи маєте Ви потребу відвідувати церкву?

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

Таблиця 3

Як часто Ви присутні на богослужінні?

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

Таблиця 4

Які із заповідей Божих Ви не порушуєте ніколи?

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

Релігійність, як людський акт — це проблема вибору. Вибір духовних реалій відбувається диференційовано: в одних він глибокий, а в інших зачіпає лише другорядні проблеми життя. Результати опитування свідчать, що більша частина опитаних студентів (60,6%) вважають себе

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

релігійними і 53,3% мають потребу відвідувати церкву, однак лише 2,9% відвідують її кілька разів у тиждень, 19,5% присутні на богослужінні щонеділі, 31,95% — за внутрішньою потребою і 36,6% — на великі свята. Найбільше молодь дотримується заповідей “Не вбивай” (26,1%) і “Не кради” (21,3%). Отже, релігія для більшості студентів все ж таки є джерелом духовності, проте ставлення до церкви як до інституту релігійної освіти і виховання неоднозначне.

Проведене дослідження показало, наскільки важливим є формування морально-релігійної культури молоді — однієї з найважливіших умов відродження духовного потенціалу українського етносу. Тож викладачам ВНЗ слід усвідомити, що через ступінь сформованості їхньої морально-релігійної культури залежить рівень духовності сучасних студентів, оскільки в складних умовах ринкових відносин молодим спеціалістам доведеться постійно робити вибір щодо орієнтації на справедливе ставлення до інших чи на врахування власних інтересів, на активність чи пасивність, на агресію чи альтруїзм, любов до людей чи байдужість до них. І це буде залежати від рівня сформованості у ділової людини базисної системи моральних цінностей, морально-релігійного світогляду.

Одне з головних завдань навчально-виховного процесу полягає в тому, щоб молоде покоління вчилася діяти під впливом усвідомлених суспільно важливих рішень щодо свого духовного розвитку. Цей образ мети, цілеспрямованості найбільше буде мобілізувати вихованців. І від того, наскільки багата і різноманітна духовна система особистості, залежить чистота і моральність її вчинків. А плин за течією агресивно налаштованого соціуму веде до бездуховності. Бездуховність стає атрофією, або нерозвинутістю соціально-моральних відчуттів чи “моральною глухотою”, тобто коли людина не відчуває сорому, не чує докорів совісті. Особа, якій невідомі почуття провини чи покаєння ні за особисті гріховні дії, ні за трагічні зигзаги історії своєї країни і народу, не володіє духовністю [6, 50]. При духовній смерті, вказує А. Зелінченко, людина залишається у власній шкарлупі, закрита для етичних, естетичних, релігійних та інших цінностей, тоді поняття совісті, краси, істини, смислу життя, Бога не наповнені в неї живими переживаннями [4, 37–38]. За відсутності духовного сенсу в людини виникає екзистенційний вакуум — порожнеча існування.

Таким чином, навернення до основ морально-релігійного світогляду є важливим аспектом суспільного життя. Ця потреба обумовлена тим, що релігія впродовж тисячоліть виявилася неперевершеною і незмінною основою життєтворення більшості людей, у релігії людина знаходить універсальну систему захисту від негативних впливів сьогодення, в ній можна віднайти істинну свободу самовизначення і самоствердження себе у житті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андросюк В. М. Значення релігійного і християнського виховання // Академія. 2005. — № 5. — С. 17–18.
2. Вишневецький О. Сучасне українське виховання. — Львів, 1996. — 160 с.
3. Гуменюк О. Є. Психологія впливу: Монографія. — Тернопіль: Економічна думка, 2003. — 304 с.
4. Зелінченко А. И. Психология духовности. — М.: Трансперсональный институт, 1996. — 400 с.
5. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник. — К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. — 302 с.
6. Ксенофонов В. И. Духовность как экзистенциальная проблема // Философские науки. — 1991. — № 12. — С. 41–52.
7. Малахов В. А. Етика: Курс лекцій: Навч. посібник — 3-є вид. — К.: Либідь, 2001. — 384 с.
8. Олексюк Л. Виховання особистості на засадах моральних цінностей // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія Педагогіка. — 2004. — № 6. — С. 18–24.
9. Психологія. З викладом основ психології релігії / Під ред. о. Юзефа Макселона; Пер. з польс. Т. Чорновіл. — Львів: Свічадо, 1998. — 320 с.
10. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття. — К.: Либідь, 1998. — 992 с.
11. Христос — моя сила / За ред. Й. Будаї, І. Смереки, Й. Чверенчука. — Львів: “Місіонар”, 1997. — 256 с.
12. Юм Д. Сочинения. В 2 т. — М.: Мысль, 1996. — Т. 2. — 800 с.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Володимир ЧАЙКА

ОРГАНІЗАЦІЯ І ЗМІСТ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті визначено зміст дослідно-експериментальної роботи з підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності. Обґрунтовано, що система підготовки студентів до досліджуваного феномена відображає структурно-функціональну взаємодію її основних компонентів, загальні і специфічні привички, етапи підготовки, підсистему критеріїв оцінювання результатів.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури і практичної діяльності вчителя свідчать, що в сучасних умовах пріоритетами розвитку освіти є її особистісна орієнтація, формування у вчителя активної професійної позиції, забезпечення педагогічних умов для його фахової самореалізації. Незважаючи на це, вчитель часто залишається інертним у своїх діях, займає позицію самоізоляції від складних соціально-педагогічних проблем, не проявляє активності в діяльності, не прагне її вдосконалювати, оскільки вважає, що на це не має соціального замовлення. Він втрачає тотожність із собою, стає відчуженим від самого себе, не прагне стати активним суб'єктом педагогічних інновацій. Крім цього, існують проблеми, що породжені "входженням" у професію, адаптацією до умов діяльності, негативними професійно-педагогічними стереотипами.

Незважаючи на те, що в будь-якого вчителя, зазвичай, функціонують певні внутрішні елементи особистісної регуляції поведінки і діяльності, у більшості фахівців (58%) професійні рішення не стають внутрішнім надбанням, результатом усвідомленого вільного вибору, оскільки переважно зорієнтовані на задані дидактико-методичні схеми. Як наслідок, 60,6% учителів не здійснюють цілеспрямованого аналізу результатів педагогічної діяльності, її основні компоненти не стають об'єктом самопізнання і саморегуляції. Цьому часто не сприяє і робота представників шкільної адміністрації, яка не завжди спрямована на розвиток професійної активності, вдосконалення педагогічної діяльності вчителя, не стимулює його до самопізнання, не містить конструктивних пропозицій та ефективних варіантів побудови навчально-виховного процесу.

Вивчення результатів дослідження педагогів-класиків і сучасних учених свідчить, що термін "саморегуляція" з'явився порівняно недавно. Для багатьох педагогів і психологів більш усталеним є термін "самостійність", зміст якого виражає ступінь оволодіння діяльністю. Ще Я. Коменський та А. Дістервег відстоювали думку про необхідність створення умов для формування самостійності учнів, вказували на важливість їх самодіяльності в учінні та розвитку. Про важливість самоорганізації педагогічної діяльності вчителя зазначали Й. Песталоцці, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський.

Розробка системи підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності (СРПД) потребує аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури з цієї проблеми. Узагальнюючи роботи, в яких розкрито ці питання, можна виокремити кілька напрямків:

□ дослідження загальних психологічних аспектів розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, А. Леонтьєв, Б. Ломов, Л. Рубінштейн та ін.);

□ розкриття загальних питань проблеми формування особистості вчителя як суб'єкта діяльності, цілісності його професійно-педагогічної підготовки (С. Архангельський, В. Бондар, С. Гончаренко, В. Гриньова, І. Зязюн, М. Євтух, Н. Кичук, В. Кравець, М. Кузьміна,

С. Максименко, Н. Нічкало, О. Пехота, Л. Романишина, В. Семиченко, С. Сисоева, В. Сластьонін, М. Сметанський, А. Степанюк, М. Фіцула, Р. Хмелюк, Б. Шиян, А. Щербаков та ін.);

□ дослідження значення самосвідомості в регуляції особистістю власної діяльності, в т. ч. професійної (К. Абульханова-Славська, М. Борщевський, С. Васьковська, С. Вершловський, В. Козієв, Л. Мітіна, К. Платонов, І. Чеснокова та ін.);

□ визначення сутності саморегуляції, обґрунтування функціональної системи підготовки вчителя та усвідомленої саморегуляції діяльності (К. Абульханова-Славська, П. Анохін, Н. Бернштейн, Д. Богоявленська, Л. Божович, Д. Ельконін, О. Конопкін, Ю. Кулюткін, Ю. Миславський, А. Осніцький, А. Петровський, Г. Терещук та ін.).

Проблемі професійної підготовки вчителя в досліджуваному аспекті приділяють увагу зарубіжні психологи і педагоги Р. Бернс, А. Колбі, А. Маслоу, Е. Фромм, К. Юнг, Т. Грегори, Дж. Картер, М. Липмен, Л. Ратс та ін.

Результати аналізу емпіричного матеріалу (дані спостережень, бесід, анкетування, тестування, вивчення продуктів діяльності) свідчать, що серед основних вад традиційної системи підготовки майбутніх учителів у контексті досліджуваної проблеми можна назвати такі: 1) спрямованість тематики занять з дисциплін психолого-педагогічного циклу недостатньо відповідна завданням підготовки до самовдосконалення, самоорганізації, самооцінки, саморегуляції педагогічної діяльності, має переважно теоретичний характер і містить лише окремі практичні питання; 2) у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін знання теорії слабо перетворюються в метод моделювання, програмування і діагностики процесу навчання, пояснення сутності і суперечливості педагогічних явищ та об'єктів не стають основою для прийняття конкретних рішень у процесі практичної діяльності; 3) навчально-пізнавальна діяльність студентів здійснюється в основному на емпіричному рівні в логіці індуктивного шляху пізнання.

Теоретичне і практичне обґрунтування проблеми підготовки майбутнього вчителя до СРПД залишається відкритим. Сучасні освітні процеси і тенденції зумовлюють необхідність створення цілісної системи підготовки майбутнього вчителя, яка б реалізувала традиційні і новаторські підходи до формування його професійної компетентності.

Мета статті — визначити зміст дослідно-експериментальної роботи з підготовки майбутнього вчителя до СРПД, виявити особливості її організації.

Реалізація поставленої мети залежить від особистісної спрямованості процесу професійної підготовки вчителя, який пов'язаний насамперед з новими підходами до організації навчання, зокрема, проблемно-аналітичного, рефлексивного, орієнтованих на підвищення творчої активності, особистісний професійний розвиток. Як системотворний компонент творчої педагогічної діяльності саморегуляцію доцільно вважати інтегральною якістю педагога.

Технологічність системи підготовки майбутнього вчителя до СРПД досягається через реалізацію вимог загальнодидактичних (последовності і систематичності навчання, свідомості, самостійності й активності у навчанні, індивідуалізації і диференціації; професійної спрямованості; науковості; оптимізації; емоційності; зв'язку теорії з практикою) і специфічних (суб'єктності освітнього процесу; особистісного цілепокладання; емоційно-ціннісної орієнтації навчально-виховного процесу, адекватності форм взаємодії суб'єктів навчання рівням засвоєння предметного змісту діяльності і рівням саморегуляції її функціональних компонентів, смислової наступності в організації діяльності; ускладнення професійних функцій) принципів, забезпечення спрямованості змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу на формування у студентів системи теоретико-методологічних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань та вмінь, які забезпечують здійснення СРПД.

В експериментальній роботі було передбачено реалізацію двох освітніх траєкторій. Перша становила організацію роботи психолого-педагогічних кафедр, викладачі яких були залучені до роботи методологічного семінару “Саморегуляція педагогічної діяльності як складова професійної компетентності вчителя”, що діяв протягом 2001–2004 рр. Другий напрямок передбачав залучення студентів до поглибленого вивчення психолого-педагогічних дисциплін в аспекті підготовки до СРПД.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Аналіз змісту та організаційних форм навчання майбутніх учителів на різних етапах їх підготовки, вивчення рівнів мотиваційної, теоретичної, практичної готовності студентів-випускників до здійснення діяльності саморегуляції дали змогу визначити й описати вдосконалену структуру підготовки фахівців, розкрити систему теоретико-методологічних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань та вмінь, визначити етапи експериментальної роботи. Ці етапи пов'язані з послідовністю формування досвіду педагогічної діяльності студентів, відображають логіку процесу навчання мотивацію усвідомлення цілей і завдань, актуалізацію мінімально необхідного досвіду діяльності, організацію вивчення теоретичного і практичного навчально-інформаційних блоків, самоаналіз одержаних результатів, їх зіставлення з передбачуваними.

На основі аналізу результатів констатувального етапу експерименту були визначені основні напрямки роботи зі студентами, в яких реалізовувалася поетапна методика.

Перший етап — *орієнтаційний* — (I–II курси) передбачав актуалізацію знань, включення в систему психолого-педагогічних знань нових понять і визначень, що відображають сутність, структуру, функції СРПД, критерії та рівні її сформованості, виконання завдань самостійного аналізу теорії і практики навчання. Ці питання органічно були вплетені у зміст лекцій і практичних занять з дисциплін “Вступ до професійної діяльності”, “Педагогіка”, “Психологія”, “Вікова та педагогічна психологія”.

Другий етап — *навчально-моделювальний* — (III курс) передбачав створення діагностично-прогностичних програм самоорганізації і самоаналізу особистісного розвитку. Водночас у процесі вивчення освітніх технологій, методики виховної роботи, педагогічної майстерності здійснювалась систематизація знань про основні компоненти СРПД, всебічний аналіз їх моделей, узагальнення знань про компоненти процесу навчання та основні види і форми прояву діяльності саморегуляції. У процесі лабораторно-практичних занять активізувались рефлексивні, самоаналітичні і саморегуляційні процеси, формувалась первинний досвід самоаналітичної, самооцінної діяльності, а також механізми СРПД.

Третій етап — *результативно-корекційний* — (IV–V курси) передбачав використання програм СРПД під час проходження педагогічної практики, в “живих” ситуаціях навчального процесу, безпосередньої професійної діяльності, корекцію сформованих способів і дій, розв'язування завдань професійного змісту. Цей етап також містив обговорення результатів самоаналізу і СРПД.

Організація діяльності саморегуляції найбільш ефективна за умови врахування у ній викладачем двох взаємозв'язаних підсистем: педагогічного регулювання і саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності студента. Оскільки навчання є процесом суб'єкт-суб'єктної діяльності, рівноправними членами якої є педагог-викладач і студент, передбачено різну питому вагу педагогічного регулювання і саморегуляції навчальної діяльності на різних етапах навчання. Якщо на початковому етапі домінувало педагогічне регулювання, яке, зокрема, реалізовувало функції цілеспрямованого стимулювання саморегуляції навчальної діяльності, то на певних етапах навчання суттєво зростала роль саморегуляції, а однією з основних функцій педагогічного регулювання стало одержання інформації, необхідної для відповідної корекції навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Під час формування системи дидактико-технологічних знань із СРПД враховано логіку і структуру процесу навчання і педагогічної діяльності: від знань цілей і мотивів професійної діяльності до її змісту, методів і результатів.

У системі підготовки майбутнього вчителя до СРПД передбачено структурно-функціональну взаємодію основних компонентів — цільового, змістового, процесуального і результативного.

Цільовий компонент забезпечував:

а) засвоєння студентами теоретико-методологічних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань, формування в них діагностико-прогностичних, самоаналітичних і саморегуляційних умінь;

б) формування умінь розробляти програми самоаналізу та СРПД.

Цільовий компонент конкретизовано через розв'язання таких завдань під час занять теоретичного характеру:

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

1. Забезпечити засвоєння теоретико-методологічних основ теорії СРПД, визначити її структуру і функції.

2. Обґрунтувати технологію самоаналізу і СРПД, охарактеризувати погляди відомих педагогів-класиків на проблему професійного саморозвитку вчителя.

3. Сформувані уявлення про понятійний апарат СРПД, фактори, що забезпечують розвиток її механізмів, критерії сформованості, рівні прояву.

4. Забезпечити засвоєння прийомів, методів, засобів системного самоаналізу педагогічної діяльності як основного механізму її саморегуляції.

5. Озброїти студентів програмами самоаналізу та СРПД.

Змістовий компонент передбачав відбір і розташування у часі і дидактичному просторі необхідних блоків, оновленого змісту, форм і методів навчання, обґрунтування системи дидактико-технологічних знань і вмінь як основи для визначення змісту підготовки до СРПД.

Цією системою передбачено такі компоненти знань:

1. Основні поняття і положення дидактичної теорії.

2. Основні елементи теорії пізнання і їх творча трансформація в практику системного підходу до здійснення педагогічної діяльності і самоаналізу її результатів.

3. Основні компоненти структури СРПД.

Засвоюючи методологічні знання, майбутні вчителі оволодівали методами пізнання педагогічної реальності, власної професійної діяльності, психічних процесів, спадщиною теоретиків і практиків педагогіки, розвивали діалектичне мислення, яке функціонує за допомогою основних понять і категорій діалектики, формували готовність реалізовувати ідеї і положення дидактики у власній діяльності.

Засвоєння теоретичних знань з педагогіки і психології сприяло формуванню наукових уявлень про навчання: його сутність, закономірності розвитку, принципи, зміст, форми і методи. Теоретичні знання ставали способом теоретичної і практичної діяльності щодо професійного самовдосконалення та СРПД.

Оволодіння дидактико-технологічними знаннями забезпечувало можливість успішно оволодівати основами виконання різних процедур пошуку, вибору і прийняття педагогічного рішення, діагностувати навчальний процес, регулювати власну пізнавальну діяльність, оцінювати результати власної праці, прогнозувати розвиток об'єктів педагогічного аналізу, здобувати і вдосконалювати досвід самопізнання та пізнання педагогічного процесу.

Функціональна спрямованість дидактичних знань підсилювалася завдяки пізнавальній групі знань, які засвоювалися під час занять з науково-педагогічних досліджень, наукових основ пізнання. В реальному процесі оволодіння навчальним матеріалом всі перераховані групи знань по-різному взаємодіють. Під час одних занять домінувала одна група знань, під час інших вона була ілюстрацією, під час третіх — всі групи “зливалися” в інтегративні дидактико-аналітичні знання, що потім трансформувались у спосіб саморегулятивної діяльності.

Отже, основною умовою ефективного самоаналізу та СРПД були знання теорії навчання і технологій його побудови. Експериментальна робота виконувала інтегративну функцію в процесі підготовки фахівців і сприяла синтезу знань психолого-педагогічних дисциплін і теорії СРПД.

Процесуальний компонент. Його зміст було реалізовано в різних організаційних формах: лекціях, практичних, лабораторно-практичних заняттях, індивідуальних навчально-дослідних завданнях (ІНДЗ), контрольних роботах, тестових завданнях, самостійній роботі з матеріалами інтерактивних дидактичних комплексів. Основними методами були створення програм самоаналізу та саморегуляції педагогічної діяльності, моделювання навчально-виховних процесів і педагогічної діяльності, аналіз реальних професійних ситуацій, рольові та імітаційні ігри.

Одним з найбільш важливих засобів підготовки до СРПД були ІНДЗ. При їх розробці ми виходили з таких положень: 1) усі види завдань повинні сприяти активній мислиневій діяльності і бути максимально наближеними до майбутньої педагогічної діяльності; 2) ІНДЗ мають формувати систему діагностико-прогностичних, самоаналітичних і саморегуляційних умінь; 3) завдання необхідно поступово ускладнювати; 4) зміст завдань повинен відображати зв'язки методологічних, загальнотеоретичних і дидактико-технологічних знань.

Для формування компонентів СРПД, побудованих на системній основі, було здійснено:

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

1) порівняльний аналіз складу елементів теорії діяльності, процесу навчання та уроку як форми прояву окремої ланки процесу навчання і на цій основі — виявлення постійно повторювальних елементів, що утворюють структуру узагальненої дидактичної моделі, з опорою на яку стало можливим організувати системне засвоєння теоретичних знань, озброїти студентів програмами евристичного типу з системного самоаналізу уроку загалом і його окремих компонентів зокрема, забезпечити формування особистісних професійних якостей шляхом навчально-пізнавальної діяльності;

2) розробку основних етапів формування дидактико-технологічних знань і вмінь;

3) аналіз ефективності методів навчання як системотвірної категорії, сутність якої зводиться до взаємозалежностей цілі, засобу і результатів навчання;

4) розробку евристичних програм СРПД;

5) діагностування процесу навчання і педагогічної діяльності з наступним прийняттям педагогічного рішення щодо її регулювання.

На лекціях і семінарських заняттях забезпечувалася теоретична підготовка до формування складних дидактико-технологічних умінь, яка здійснювалось у різних формах практикумів: практичних заняттях в аудиторних умовах, лабораторних заняттях у школі під час проходження практики.

Логіка формування пізнавальних умінь у майбутніх учителів передбачала такі етапи:

1. Формування знань з наукових основ пізнання.

2. Формування дидактичних знань, забезпечення їх спрямованості на пошук, вибір, прийняття педагогічного рішення (моделювання, самоаналіз).

3. Формування елементарних умінь про способи: а) застосування дидактичних знань; б) виконання аналітичних процедур пошуку, вибору рішень, зв'язаних з пізнавальним циклом.

4. Формування складних дидактико-аналітичних умінь: а) формування первинних умінь за допомогою моделей, максимально наближених за змістом до педагогічних ситуацій; б) закріплення умінь в умовах педагогічної діяльності під час проходження педагогічної практики.

У процесі експериментальної роботи широко використовувалися методи і форми, які сприяли інтеграції теорії і практики, перетворенню теорії у виробничу силу педагогічної діяльності, а практики — в джерело пізнання нового, що накопичилось у досвіді. В умовах аудиторної, позааудиторної, індивідуальної та самостійної роботи використовувалися інтерактивні методи організації навчальної діяльності: створення програм самоаналізу та СРПД, дидактична гра, моделювання, дискусія, презентація, аналіз професійних ситуацій, кейс-метод, тренінг, комп'ютерне тестування. Серед форм організації навчального процесу найбільш ефективними були лекції-бесіди, лекції-консультації, практичні та лабораторно-практичні заняття, ІНДЗ, самостійна та індивідуальна робота.

Для формування компонентів готовності до СРПД ефективними були мультимедійні засоби інтерактивних технологій: електронні підручники, посібники, навчальні програми, бази даних електронної бібліотеки, інтерактивний дидактичний комплекс дисциплін психолого-педагогічного циклу, Інтернет.

Оцінювально-результативний компонент передбачав контроль і самоконтроль знань і корекцію результатів навчання. Він реалізовувався безпосередньо під час групових заняттях або в процесі оцінювання самостійної роботи студентів у формі співбесід, колоквиумів, тестування заліків, екзаменів, захисту ІНДЗ та ін.

Проблему об'єктивного контролю знань студентів було розв'язано через структурування змісту конкретної навчальної дисципліни у формі логічних тестових завдань, які згруповані за її основними структурними компонентами. Для педагогіки такими є структурні компоненти навчально-виховного процесу, її основні розділи. Мета цієї роботи полягала не спільки в поповненні теоретико-методологічних знань студентів, скільки у формуванні системного педагогічного мислення, професійних умінь проектувати технології навчання і виховання учнів, здійсненні педагогічного аналізу та самоаналізу, визначенні структури, змісту, методів і форм навчання.

Таким чином, система підготовки майбутнього вчителя до СРПД відображає структурно-функціональну взаємодію її основних компонентів (цільовий, змістовий, процесуальний, результативний), загальні та специфічні принципи, етапи підготовки (орієнтаційний, навчально-

модельовальний і результативно-корекційний), підсистему критеріїв (ціннісно-орієнтаційний, інформаційно-змістовий, дидактико-технологічний та оцінювально-корекційний).

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні психолого-педагогічних умов та особливостей підготовки студентів до СРПД в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриньова М. В. Теоретико-методичні основи формування саморегуляції навчальної діяльності школярів: Дис. ... докт. пед. наук. 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. — К., 1998. — 361 с.
2. Осницький А. К. Саморегуляція діяльності школьника и формирование активной личности. — М.: Знание, 1986. — 80 с.
3. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя / Под ред. И. А. Зязюна. — К.: Вища школа, 1997. — 281 с.
4. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. — К.: Вища школа, 1982. — 215 с.
5. Современная зарубежная социальная психология. — М.: МГУ, 1984. — 289 с.

Олександр ГУРА

ПРОЦЕСУАЛЬНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ КОМПОНЕНТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Розглянуто психолого-педагогічні компетентності викладача ВНЗ як особливого професійного феномена, динамічного процесуального явища, сукупності внутрішніх процесуально-функціональних компонентів особистості. Проблема так званої "зунівської" педагогіки базується на тому, що навчально-виховний процес спрямований переважно на засвоєння студентами генералізованих форм, які відтворюються спочатку в змодельованій, а потім у професійній діяльності. Результатом цього є, з одного боку, домінування репродуктивних форм і методів навчання, котрі дійсно можна визначити ефективними та раціональними, з іншого — проблема творчості і творчого підходу до вирішення професійних завдань. Викладач вищого навчального закладу як науково-педагогічний працівник повинен не лише усвідомлено здійснювати процес генералізації, мати відповідні здібності і володіти механізмами цього процесу, а й створити умови для усвідомлення останнього студентами, формування в них відповідних здібностей. Це є обов'язковим науковим компонентом у структурі професійної діяльності викладача ВНЗ.

Сучасні тенденції глобалізації та інтеграції з Європейським освітнім простором, гуманізація вітчизняної освіти та її орієнтація на особистість активізували потребу в реалізації компетентнісного підходу. Успішність цього процесу ускладнена багатьма проблемами, що потребують негайного вирішення, серед яких: відсутність розробленої єдиної методологічної бази, чіткої концептуально визначеної та усвідомленої моделі компетентності як особистісного та професійного феномена, котру можна покласти в основу підготовки як учнів загальноосвітніх навчальних закладів, так і професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах (ВНЗ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає підстави зазначити, що при великому інтересі вітчизняних науковців до проблеми професійної компетентності педагога (А. Маркова, Н. Кузьміна, А. Деркач, В. Введенський, В. Кричевський, П. Решетніков, О. Овчарук, Н. Гузій та ін.) цей феномен більшою мірою розглядається в контексті фахової діяльності вчителя. Відтак немає чіткого концептуального визначення та усвідомлення специфіки і сутності професійної компетентності викладача ВНЗ. Професійна компетентність педагога (загальноприйняте універсальне поняття) представлена переважно як складне утворення на основі інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь і навичок, що унеможливорює чітке концептуальне розведення його з близькими за значенням категоріями ("педагогічна культура", "педагогічний професіоналізм", "педагогічна майстерність", "педагогічні компетенції" тощо).

Мета статті полягає в розгляді психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ як особливого професійного феномена, динамічного процесуального явища, сукупності внутрішніх процесуально-функціональних компонентів особистості.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Основними завданнями визначені такі:

1) на основі здійсненого у попередніх роботах аналізу проблем професійної компетентності в науковій літературі, методологічних основ наукового пізнання педагогічних явищ розкрити й охарактеризувати сутність психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ;

2) визначити й обґрунтувати процесуально-функціональний характер вказаного явища як механізму утворення, розвитку та прояву професійної компетентності;

3) охарактеризувати внутрішні процесуально-функціональні компоненти психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ.

Найголовнішим елементом в системі професійної компетентності викладача ВНЗ є психолого-педагогічна підсистема. На нашу думку, безпосередньо цей компонент відповідає за перетворення сукупності елементів та операцій в єдине структурне взаємозв'язане ціле. Оскільки ми базуємося на позиції, що компетентність є динамічним (нестатичним) явищем, яке проявляється в процесі вирішення професійних завдань, то можна припустити, що цей феномен, виконавши свої завдання, зникає, тобто розпадається на певну сукупність елементів. Вирішення нових завдань передбачає прояв вже "нової" компетентності. Вказане явище стає більш зрозумілим з позицій синергетичного підходу: як чергування двох процесів, що виключають один одного — ієрархізації та дєієрархізації. Отже, цей же набір компонентів (знань, умінь, навичок тощо) відповідно до певного рівня їх прояву і послідовності поєднання в тих чи інших умовах дає прояв тієї чи іншої елементарної структури — професійної компетентності.

Це явище можна умовно порівняти з мовою та алфавітом. За допомогою усіх літер алфавіту людина спроможна "створити" необмежену кількість слів, речень, текстів, які передають різну за змістом інформацію. При цьому необхідно зазначити, що кількість літер, які засвоїла людина, не змінюються. Відповідно в основі лежать особливі властивості їх поєднання та прояву.

Сутність психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ більшою мірою полягає не в змісті (безпосередньо знаннях, уміннях, навичках), а в тій основі зв'язків, яка в процесі професійної діяльності організовує і структурує його в одне ціле — професійну компетентність. Розкриваючи зміст вказаного феномена, мова повинна йти, на нашу думку, про ті основи, які дають можливість створити структуру цього процесу організації відповідно до вимог професійної діяльності. Перефразовуючи Н. Кузьміну, мова має йти про ту здатність, що забезпечує "сплав" знань, умінь, навичок і творчих здібностей педагога згідно з метою професійної діяльності і прояв їх у вигляді професійної компетентності.

При аналізі та моделюванні психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ ми будемо базуватися на таких позиціях:

□ розглядати зазначений феномен як системоутворюючу якість, що забезпечує формування структурних компонентів і прояв професійної компетентності;

□ розглядати і характеризувати це явище як з позиції певного змісту (структури, набору компонентів та їх концептуального наповнення), що проявляються в професійній діяльності, так і з позиції процесу (дій, операцій, механізмів, зв'язків та ін.);

□ аналізувати вказаний феномен на двох рівнях — внутрішньому (суб'єктивному, особистісному) та зовнішньому (об'єктивному, діяльнісному).

Розглядаючи психолого-педагогічну компетентність як динамічне процесуальне явище і враховуючи два рівні її прояву (внутрішній і зовнішній), перед нами постає потреба у дослідженні цього процесу і визначенні його складових.

З цією метою необхідно описати процес як явище, розділити його на певні етапи та проаналізувати їх проміжні утворення (змістовні компоненти). Це в подальшому надасть можливість визначити механізми переходу від одного етапу (елементу процесу) до іншого, трансформації проміжних утворень в кінцевий "продукт-образ", що реалізується у професійній діяльності.

Подальший аналіз психолого-педагогічної компетентності неможливий без використання основних положень діяльнісного підходу (за О. Леонтьєвим), оскільки професійна діяльність у цьому контексті є і процесом і механізмом, і результатом, і формою її прояву. Як процес вона здійснюється на зовнішньому та внутрішньому стосовно педагога рівнях, причому має різну

спрямованість: процеси інтеріоризації та екстеріоризації. Інтеріоризація проявляється, з одного боку, в певних комунікативних і практичних діях, спрямованих на пізнання професійного середовища та поповнення “набору” змістовних елементів компетентності (звідси — принцип її динамічності), сприйняття тих професійних завдань, які необхідно вирішувати, а з іншого — в певних мисленневих діях, спрямованих на аналіз і структурування відображених знань (явищ, зв'язків, відносин), формування суб'єктивного образу дійсності (усвідомленого фахівцем), суб'єктивної моделі професійної діяльності, що відображається на рівні готовності.

Екстеріоризація генетично взаємопов'язана з розвитком інтеріоризації. З одного боку, вона на певних рівнях інтелектуального та практичного розвитку сама починає впливати на процес засвоєння знань і дій, виступаючи як “фільтр”, з іншого — постійно підкріплюється інтеріоризацією. Формування суб'єкта діяльності не завершується доти, поки здійснюється ця діяльність. “Це своєрідний перманентний процес, що відноситься до будь-якого віку людини як діяча” (Б. Ананьєв).

Базуючись на принципі психофізичної єдності, можна припустити, що теоретично моделлю діяльності повинна служити функціональна психологічна система діяльності (В. Шадриков). Особистість у процесі засвоєння професійної діяльності як нормативно-схваленої переводить її в індивідуальний спосіб діяльності, основою якої є формування психологічної системи діяльності на базі індивідуальних особливостей та якостей.

В. Петровський зауважує, що ця діяльність продовжується у внутрішній активності стосовно побудови образу системи умов, які сприяли би досягненню мети: освоюються нові можливості, що виникли у здійсненому акті діяльності.

Ці два процеси — побудова образу умов, які забезпечили досягнення мети, і засвоєння нових можливостей дії — є в широкому розумінні проявом рефлексії. В першому випадку рефлексія проявляється у формі ретроспективного відновлення історії акту діяльності, у другому — в проспективному: рефлексія відноситься до можливого майбутнього [2, 69].

Екстеріоризація передбачає опредмечування ідеального образу, його перехід в об'єктивно ідеальну властивість предмета відповідно до поставлених професійних завдань і відображається на рівні здатності. При цьому, стверджуючи з позиції змістовного розуміння компетентності (знання, вміння, навички), необхідно зазначити, що зміст проявляє себе лише у процесі вирішення певних професійних завдань.

Психолого-педагогічна компетентність викладача ВНЗ, таким чином, базується на двох рівнях і становить певну сукупність суб'єктивних чинників (механізмів, процесів), що забезпечують формування відповідного ідеального педагогічного образу професійної діяльності, визначення ролі і місця в ній педагога як суб'єкта та екстеріоризацію ним своєї “специфічної психічної реальності” в умови професійного середовища у вигляді професійної діяльності. Відповідно компетентність суб'єкта професійної діяльності можна розглядати як з позицій внутрішніх (суб'єктивних), що відображається в професійній Я-концепції педагога, так і з позицій зовнішніх (об'єктивних) — педагогічного колективу, студентів, керівництва ВНЗ. До речі, ці “компетентності” можуть бути різними.

Можна сказати, що компетентність стає компетентністю (а не набором знань, умінь, навичок тощо) лише у діяльності, в контексті визначених норм, правил, функцій, тобто нормативної діяльності (професійної культури).

Компетентність, психолого-педагогічна компетентність зокрема базуються на психічній (суб'єктивній) реальності, але не тотожні їй. Ці явища проявляються в діяльності, на основі фіксації певної внутрішньої системи зв'язків, що відповідно актуалізується завданнями, які потребують вирішення.

Професійна та психолого-педагогічна компетентність має особистісно-неповторний характер. Ця неповторність зумовлена, по-перше, тим, що особистість опирається в своїй діяльності на теоретичні й образні моделі результатів діяльності. Зміст цих моделей залежить від поля особистісних смислів, які сформовано в конкретного суб'єкта. По-друге, кожний суб'єкт структурує свою діяльність неповторно, базуючись на різній орієнтованій основі. Отже, процес формування професійної компетентності педагога є не оволодіння знаннями способу досягнення мети, а оволодіння способами проектування і здійснення діяльності особистісно неповторним способом [5, 77].

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Механізм структурування компонентів — це структура і взаємозв'язок процедур, створення яких може бути задано структурою того продукту, який створюється (за Г. Щедровицьким). Відтак, операції та процедури єдиного процесу системоутворення професійної компетентності (структура психолого-педагогічної компетентності) проявляється згідно з логікою її частин або явища загалом. Акцентуємо увагу на тому, що психолого-педагогічна компетентність відповідає за “створення” та “прояв” професійної компетентності відповідної до тих чи інших умов професійної діяльності, вирішення тих або інших професійних завдань. Таким чином, психолого-педагогічна компетентність є механізмом утворення, розвитку та прояву професійної компетентності.

Процес пізнання та перетворення навколишнього об'єктивного середовища завжди активний. Щоб оволодіти продуктом людської діяльності (засвоїти соціально-культурні та професійні цінності, вирішити певні завдання тощо) необхідно здійснити діяльність, адекватну тій, що втілена в цьому продукті (за О. Леонтьєвим).

На відміну від змісту дій, що контролюються, форма їх реалізації завжди певною мірою визначається не “зсередини” (суб'єктивно), а “ззовні” — з боку об'єкта. Якщо неминучі вхідні моменти не чинять суттєвого впливу на зміст дії, вони не скасовують “суб'єктивності” індивіда, який реалізує діяльність (В. Петровський).

Сутність об'єктивізації не полягає в “знятті” суб'єктивності, її подолання, а, навпаки, у виявленні “наділення” речі суб'єктивністю в процесі надання їй предметного моменту суспільством-суб'єктом. Об'єктивізація виступає як перетворення суб'єкта у властивості об'єкта. Відповідно суб'єктивізація є перетворенням об'єктивного в момент суб'єктивного. Таким чином, об'єктивовані форми змістовно розкриваються лише через суспільні форми діяльності. Пізнання є не процесом переводу об'єктивного в суб'єктивне, а процесом переводу зовнішньо-об'єктивного в план суспільно-значущої суб'єктивності, що фіксується в логічних формах мислення не на основі внутрішнього досвіду, а в зовнішньому досвіді суспільства, у практиці. Безпосередньо в практичній діяльності долається обмеженість внутрішнього досвіду індивіда й отримане знання “піднімається” до рівня об'єктивно-істинного. Суб'єктивність індивідуальної свідомості знімається суспільною діяльністю [1, 81].

Результатом цього процесу є не лише “матеріальна” сторона, а й “формальний” ефект, тобто процес створює нові передумови для подальшого розвитку діяльності, виникнення нової здібності або функції. Відповідно здійснюється перехід на новий рівень психолого-педагогічної компетентності і як наслідок — розвиток професійної компетентності.

Під час цього процесу актуалізується операційна сторона індивідуальних якостей, які виступають в функції професійно важливих, операційні механізми отримують риси оперативності. Критерій сформованості оперативності окремих ланок психологічної системи діяльності є показником рівня готовності суб'єкта до конкретної професійної діяльності (В. Шадріков).

У діяльності суб'єкт “якби народжується” в результаті передумов для постановки мети, нових завдань, нового образу ситуації загалом. Перехід з позиції можливого в позицію діяльну призводить до перебудови зовнішньої та внутрішньої картин наступних актів дій, і, відповідно, й суб'єкта діяльності [2, 61].

В процесі формування у людини діяльності, адекватної предметам і явищам, які втілюють людські здібності, в неї формуються також і здатні здійснювати цю діяльність функціональні мозкові органи, що становлять стійкі рефлекторні об'єднання або системи, яким характерні нові спеціальні відправлення [6, 42].

Таким чином, у контексті аналізу структурних компонентів психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ необхідно охарактеризувати здібності як результат процесів засвоєння та створення продуктів життєдіяльності (професійної діяльності). При цьому, як зауважував С. Рубінштейн, розвиток здібностей не є засвоєнням готових продуктів, вони не проєктуються в людину з речей, а розвиваються в ній у процесі її взаємодії з речами і предметами, продуктами історичного розвитку. Це положення ґрунтується на принципі єдності свідомості і діяльності (С. Рубінштейн, Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, Б. Теплов, О. Брушлінський та ін.), а це передбачає зумовленість формування свідомості, психічних процесів, які регулюють діяльність особистості, сумісною практичною діяльністю людей, що історично розвивається.

Проблема здібностей теоретично є ще недостатньо розроблена, хоча широко обговорюються і розповсюджуються ідеї про співвідношення задатків, здібностей та обдарованості, загальні і спеціальні здібності, психологічну структуру особистості (в роботах Б. Ананьєва, Н. Левітова, К. Платонова, О. Леонтьєва, Б. Теплова й ін.), визначаються основні поняття теорії здібностей (у роботах Л. Рубінштейна, В. Шадрікова, В. Крутецького у ін.), вивчається психологія здібностей та обдарованості (в роботах В. Штерна, Ч. Спірмена, У. Торндайка).

З позиції дослідження основ формування психолого-педагогічної компетентності, тобто в науково-практичному розумінні, важливим є уявлення про здібності як про індивідуально-психологічні особливості особистості, що відрізняють одну людину від іншої та забезпечують успішність засвоєння або виконання професійної діяльності, і, відповідно, прояв професійної компетентності. Це дає підстави зробити таке припущення: якщо професійна компетентність (на рівні прояву у професійній діяльності) має суспільно-нормативний характер (повинна бути однаковою для всіх), то психолого-педагогічна — неповторний індивідуальний характер.

До кожної здібності (за Л. Рубінштейном, В. Крутецьким) завжди входять деякі операції або способи дій, за допомогою яких здійснюється діяльність. Здібності актуалізуються та проявляються в процесі засвоєння особистістю відповідних суспільно вироблених операцій. Але суб'єктивною основою, ядром здібності є психічні процеси, що забезпечують регулювання цих операцій, їх функціонування та якість процесів [6, 49].

Розглядаючи здібності як компонент психолого-педагогічної компетентності, слід зазначити, що, з одного боку, з позиції змістовного підходу, їх можна розглядати як певний набір характеристик особистості педагога і, відповідно, класифікувати, визначати види, рівні тощо, що достатньо повно представлено в науковій літературі. З іншого боку, з процесуальних позицій, здібності розглядаються як прояв індивідуально-психологічних особливостей особистості в процесі виконання діяльності (функція властивості особистості як компонент діяльності). Однак ніяка окрема здатність не може забезпечити успішне виконання діяльності. Успішність діяльності залежить від поєднання різноманітних здібностей особистості. Крім того, слід зазначити, і це є важливим в контексті нашої роботи, що дуже часто трапляється компенсація одних здібностей іншими. Як зазначає І. Підласий, “багато фахівців схильні вважати, що відсутність яскраво виражених здібностей може бути компенсована розвитком інших важливих професійних якостей — працелюбністю, чесністю і серйозним ставленням до своїх обов'язків, постійною роботою над собою. Педагогічні здібності (таланти, покликання, задатки) ми повинні прийняти важливою передумовою успішного оволодіння педагогічною професією, однак аж ніяк не вирішальною професійною якістю” [3, 242].

Таким чином, на рівні з певним “набором” здібностей важливу роль відіграє здатність гармонійного (в контексті конкретної діяльності) їх поєднання.

В основі розвитку здібностей особистості, відповідно з позицією представників вітчизняної науки (О. Смирнов, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Б. Теплов), лежить засвоєння і прояв діяльнісно-рольових компонентів — знань, умінь і навичок. При цьому, як зазначають науковці, між визначеними феноменами існують як схожості (з узагальнених умінь формуються здібності), так і суттєві відмінності (особистість не має достатньо знань, вмінь та навичок, але має здібності до їх засвоєння). Відтак, під здібностями будемо розуміти такі психічні властивості, які залежать від знань, навичок та вмінь, але не зводяться до них. Здібності — більш стійкі властивості особистості. Вони формуються і розвиваються повільніше від діяльнісно-рольових компонентів і, з одного боку, є результатом їх засвоєння, з іншого, — від розвитку здібностей залежить легкість і швидкість оволодіння знаннями і вміннями [4, 447].

Професійну діяльність викладача ВНЗ, таким чином, можна представити у вигляді східчастого процесу. Під “східцями” ми розуміємо певний набір професійних завдань, які необхідно вирішити. Вирішення того чи іншого професійного завдання потребує від педагога мобілізації особистісних і діяльнісно-рольових компонентів професійної компетентності та відповідного її прояву, тобто активізації певного механізму, що забезпечує цей процес, — психолого-педагогічної компетентності, а, відповідно, й необхідних умов для розвитку як особистості, так і її професійної компетентності.

У процесі засвоєння суспільно-схваленого способу діяльності (професійної діяльності щодо вирішення професійних завдань) здійснюється функціональне надбудовування окремих психічних функцій, індивідуально-психологічних особливостей, що набувають оперативності. В ньому розвиваються не лише властивості і якості суб'єкта діяльності, а й діяльність набуває своєрідного вираження залежно від якостей, формується індивідуальний стиль діяльності (В. Шадріков).

Якщо викладач ВНЗ для вирішення професійних завдань використовує вже генералізовані форми (синтезовані способи дій, знання, вміння тощо), то відбувається їх адаптація для нових умов професійної діяльності. Якщо ці форми не відповідають вимогам професійної діяльності педагога, то постає потреба у виробленні нових засобів їх вирішення. Зазначені функціональні "обов'язки" і виконує психолого-педагогічна компетентність. Однак у тому чи іншому випадку розвивається особистісно-рольові компоненти і змінюється професійна компетентність загалом, переходячи на новий змістовний рівень.

Процес повсякденного формування особистості й осмислення досвіду є вихідним і завершуючим пунктом руху думки педагога (В. Столетов). Це зобов'язує останнього не допускати стандартного виконання раз і на завжди засвоєного алгоритму дій, а творчо, з великим тактом підходити до вирішення педагогічних завдань, які перед ним стоять.

Таким чином, психолого-педагогічна компетентність забезпечує продуктивне вирішення професійних завдань (прояв професійної компетентності) та її розвиток і саморозвиток (створення нової здібності).

Кожна операція (логічна, граматична — словоутворення та словозміна) завжди базується на певних відношеннях, які вона реалізує. Тому узагальнення цих відношень, і, відповідно, їх виокремлення та аналіз є необхідною умовою успішного функціонування операцій, що на них базуються. Як показали дослідження Л. Рубінштейна, міра згорнення процесів мислення є похідним вираженням співвідношення узагальнення й аналізу: процес мислення більше "згорнутий", якщо більше оперує узагальненнями, які склалися або швидко складуються й усувають необхідність аналізу в деяких ланках; одночасно він більше "розгорнутий", коли за допомогою аналізу людина більш тривалий час йде до нових для неї узагальнень [6, 50].

Оскільки однією із специфічних особливостей професійної діяльності викладача ВНЗ як науково-педагогічного працівника ми визначили дослідження об'єктивної дійсності (закономірностей, зв'язків, відношень тощо), аналіз, синтез та їх генералізацію, то, розглядаючи зміст психолого-педагогічної компетентності, до її базових структурних компонентів необхідно віднести, з одного боку, якість цих процесів, а з іншого — відповідні здібності.

Генералізація відношень предметного змісту надалі усвідомлюється як генералізація операцій, котрі здійснюються над предметним змістом. Генералізація та закріплення в особистості цих генералізованих операцій призводить до формування відповідних здібностей (С. Рубінштейн).

Кожна людська діяльність завершується в предметній формі, що є її кінцевим результатом і безпосередньою даністю кожній свідомості — як дорефлексивній (речовій), так і рефлексивній (науковій). Наукова свідомість, на відміну від речової, має здатність до аналізу предметних форм буття людської діяльності, а відповідно, й об'єктивних мислених форм [1].

Проблема так званої "зунівської" педагогіки базується на тому, що навчально-виховний процес спрямований переважно на засвоєння студентами генералізованих форм, які відтворюються спочатку в змодельованій, а потім у професійній діяльності. Результатом цього є, з одного боку, домінування репродуктивних форм і методів навчання, котрі дійсно можна визначити ефективними та раціональними, з іншого — проблема творчості і творчого підходу до вирішення професійних завдань.

Таким чином, викладач ВНЗ як науково-педагогічний працівник повинен не лише усвідомлено здійснювати процес генералізації, мати відповідні здібності і володіти механізмами цього процесу, а й створити умови для усвідомлення останнього студентами, формування в них відповідних здібностей. Це є обов'язковим науковим компонентом у структурі професійної діяльності викладача ВНЗ. Відтак постає потреба в аналізі свідомості і самосвідомості викладача ВНЗ як механізму формування та розвитку і, відповідно,

структурного компоненту психолого-педагогічної компетентності, що й буде предметом нашого подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Диалектика рефлексивной деятельности и научное познание. — Ростов-на-Дону. Изд-во Ростов. ун-та, 1983. — 240 с.
2. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности. — Ростов-на-Дону. Феникс, 1996. — 512 с.
3. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. — М.: Гуманит. изд. центр “ВЛАДОСЮ”, 2000. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — 576 с.
4. Психология: Учебник для педагогических институтов / Под ред. А. А. Смирнова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и Б. М. Теплова. — М.: Гос. учебно-пед. изд-во мин-ва просвещения РСФСР, 1956. — 575 с.
5. Решетников П.Е. Психолого-педагогические основы субъективного развития специалиста: Пособие для переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов и средних профессиональных учреждений. — Белгород Изд-во Белгород. юрид. ин-та МВД РФ, 2001. — 137 с.
6. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / Под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. — М.: Изд-во Москов. ун-та, 1981. — 404 с.

Лілія ПРОЦІВ

МУЗИЧНА ПЕДАГОГІКА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

У статті музична педагогіка розглядається як цілісна система, що узагальнює основні закономірності художньо-пізнавального процесу і важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя музики. Простежується необхідність дотримання принципів наступності і неперервності як необхідної умови вдосконалення професійної мистецької педагогічної освіти. Мистецька педагогіка, зокрема музична, як педагогіка цінностей, основним змістом якої є постійні величини духовної культури людства, як цілісна система, що інтегрує вітчизняні традиції з сучасними інноваційними освітніми тенденціями, повинна зайняти чільне місце у змісті неперервної професійної мистецької освіти. Як галузь науково-педагогічних знань музична педагогіка ставить собі за мету вирішення проблем сучасної музичної освіти, взявши на озброєння історичний досвід, досягнення сучасної педагогічної науки, духовні цінності суспільства.

Приєднання України до Болонського процесу зумовило необхідність модернізації сучасної вітчизняної системи професійної освіти, законодавчого врегулювання її основних положень. Кредитно-модульна система організації навчального процесу (КМСОНП) як система накопичення і перезарахування кредитів, в якій набір залкових кредитів у межах освітньої спеціальності відбувається в процесі реалізації цілісної, безперервної програми навчання, потребує суворого дотримання принципів наступності і неперервності освіти. Разом з іншими вони були задекларовані як принципи державної політики в галузі професійної освіти і відображені в Законі України “Про вищу освіту” та проекті закону “Про освіту дорослих (про освіту впродовж життя)”. Згідно з цими принципами, професійні знання, досвід, компетентність, здобуті в процесі попереднього циклу навчання (освітньо-кваліфікаційні рівні “бакалавра”, “спеціаліста”), стають базовою основою для вступних випробувань до наступного циклу (освітньо-кваліфікаційний рівень “магістра”) [1; 7].

Сучасний етап розвитку української педагогічної науки і практики характеризується появою та розвитком багатьох нових напрямків, широкого кола галузевих педагогік, метою яких є поглиблене вивчення процесу особистісного, духовного становлення людини. Серед них — окремі дисципліни з поглибленим антропологічним компонентом: “гуманна педагогіка”, особистісно-орієнтована педагогіка (І. Бех), “педагогіка добра” (І. Зязюн), духовна педагогіка (Т. Тюріна), “педагогіка духовного потенціалу особистості” (О. Олексюк), гендерна педагогіка (В. Кравець), народна педагогіка, етнопедагогіка (М. Стельмахович), а також мистецька, зокрема музична педагогіка (Л. Масол, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька).

Терміни “мистецька педагогіка”, “музична педагогіка” часто вживаються в сучасній науковій та освітній практиці, проте їх активне введення у зміст мистецької педагогічної освіти

ще не відбулось. Як навчальні дисципліни вони перебувають у стадії формування: відбувається становлення категоріального, понятійного апарату, визначаються принципи і закономірності, вдосконалюється зміст.

Специфіка процесу художнього пізнання світу, особливості опанування мистецтвом як особливою формою відображення навколишньої дійсності, зумовили необхідність виокремлення нової самостійної галузі педагогічних знань — педагогіки мистецтва, зокрема музичної педагогіки як її складової, якій властиві особливі, відмінні від традиційних форм пізнання методологія, дидактика, педагогічні технології, обумовлені сутністю художньої творчості. Мистецтво, в т.ч. музика, значно розширює коло пізнавальних можливостей людини, в якому разом із науковою раціонально-логічною сферою пізнання присутні художньо-образна, а також позараціональні, позасвідомі (підсвідоме, надсвідоме) форми пізнання. Предметом вивчення в художньо-образній сфері пізнання є емоційно-ціннісне ставлення, а механізм засвоєння художнього досвіду — процес переживання, проживання, тобто “привласнення” інформації, що обумовлює виняткову роль мистецтва в опануванні культурного досвіду. З огляду на це мистецька освіта зміщує акценти з розумового на емоційний розвиток особистості (при тісному взаємозв’язку), із засвоєння об’єктивної інформації — на досягнення суб’єктивного художнього смислу, з раціонально-логічної форми мислення — на емоційно-образну, з процесу усвідомлення художнього змісту твору — на акт осяяння, інсайту, художньої інтуїції. Таким чином, у процесі пізнання мистецтва, включаючи музичне, відбувається нівелювання об’єктивного значення інформації та активізується пошук суб’єктивного, особистісного смислу, що зумовлює значний педагогічний потенціал мистецтва [10, 25].

Теоретико-методологічні засади розвитку професійно-педагогічної освіти розкриваються в роботах І. Зязюна, Т. Іванової, М. Лещенко, О. Олексюк, С. Сисоевої, О. Рудницької. Професійне та особистісне становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін розглядається в наукових працях Л. Коваль, Л. Кондрацької, Л. Масол, В. Орлова, Т. Танько, О. Шевнюк, О. Щолокової та ін. Активно розробляються теоретичні і методичні засади музичної педагогіки в закладах середньої (О. Ростовський, Л. Хлебнікова) та вищої (І. Гринчук, В. Дряпика, Р. Осипець, Л. Філоненко) освіти.

Однак, незважаючи на значний внесок науковців у розробку проблем педагогіки мистецтва, фундаментальність і значну кількість досліджень з питань мистецької педагогічної освіти, специфіка та роль музичної педагогіки у професійному становленні майбутніх вчителів спеціально не розглядалися. Це й зумовило вибір нами теми дослідження.

Мета статті — простежити наступність і неперервність музично-педагогічної підготовки як необхідної умови вдосконалення професійної освіти майбутніх вчителів мистецьких дисциплін у контексті вимог Болонського процесу.

Одним із шляхів удосконалення професійно-педагогічної освіти є розширення спектра дисциплін антропологічного спрямування, посилення культурологічного компонента у змісті освіти. Музична педагогіка як цілісна система, що узагальнює основні тенденції та закономірності художньо-пізнавального процесу, повинна стати важливою складовою професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

Курси “Музична педагогіка” та “Історія української музичної педагогіки” включені до навчального плану професійної підготовки майбутніх вчителів музики (освітньо-кваліфікаційний рівень “бакалавр”) і вивчаються в Інституті мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) ім. В. Гнатюка протягом тривалого часу. Вони належать до циклу дисциплін професійної науково-педагогічної підготовки (спеціальність “музична педагогіка та виховання”) і є логічним продовженням вивчення студентами загальнопедагогічних дисциплін, таких як “Педагогіка”, “Історія педагогіки”, “Основи педагогічної майстерності”. У системі спеціальних дисциплін “Музична педагогіка” та “Історія української музичної педагогіки” вивчаються з опорою на знання з філософії, психології, естетики, теоретичного та історичного музикознавства, методики музичного виховання тощо.

Основні завдання курсів полягають у підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності як учителів музики шляхом вивчення історії вітчизняної музичної педагогіки, принципів

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

і закономірностей сучасної мистецької освіти, розвитку самостійності, творчої активності, загальної та професійної компетентності, особистісних якостей майбутніх педагогів [3; 8].

В основу побудови курсу “Історія української музичної педагогіки” покладено цивілізаційний, проблемний і монографічний підходи.

Основою цивілізаційного підходу є історико-генетична зумовленість розвитку музичної педагогіки в Україні, її вивчення в контексті загальнокультурних, національних і релігійних тенденцій.

Проблемний підхід полягає у виявленні причинно-наслідкових зв'язків між явищами та процесами і передбачає кілька стрижневих тем, які розглядаються на різних етапах розвитку музичної педагогіки в Україні, а саме: співвідношення усної та письмової традицій у переданні досвіду музичної діяльності від одного покоління до іншого, становлення та розвиток музичної семіотики, становлення загальної та професійної музичної освіти, розвиток вітчизняного музичного підручникотворення, значення духовної культури на різних етапах розвитку педагогіки й освіти, особливості взаємодії вітчизняного та зарубіжного музично-педагогічного досвіду.

Монографічний підхід передбачає вивчення педагогічного досвіду діячів української музичної культури та освіти [9].

В основі змісту курсу “Музична педагогіка” — загальні закономірності останньої як педагогіки мистецтва, а також особливості процесу пізнання музики як процесуального, тяглого в часі виду мистецтва, мистецтва “інтонованого смислу” (Б. Асаф'єв).

Змістові обох курсів властива відкритість (для розширення та поглиблення) і варіативність.

Навчальний курс “Теорія та історія музичної освіти” входить до навчального плану підготовки магістрів і читається в Інституті мистецтв ТНПУ ім. В. Гнатюка з 2001 р. Засвоєння основних компонентів його змісту відбувається в результаті актуалізації базових знань, досвіду, професійної компетентності, здобутих студентами на попередньому освітньому циклі в процесі вивчення дисциплін “Музична педагогіка” та “Історія української музичної педагогіки”. Зміст курсу “Теорія та історія музичної освіти” розкриває сутність і теоретико-методологічні особливості мистецької освіти, основні етапи становлення, діалектичний характер сучасних музично-освітніх процесів. Мета й основні завдання курсу передбачають досягнення вищого рівня наукового узагальнення і спрямовані на здобуття студентами професійних знань із теорії та історії музичної освіти, формування досвіду критичного аналізу та інтерпретації новітніх досягнень освітньої теорії і практики, особистісно-професійного ставлення до художньо-педагогічних явищ і процесів. Студенти, які досягли освітньо-кваліфікаційного рівня магістра, повинні бути компетентними у проведенні самостійних наукових досліджень в галузі мистецької освіти, здатними здійснити певний оригінальний і самостійний науковий внесок (відповідно до кваліфікаційних вимог), усвідомлювати потребу особистісного та фахового самовдосконалення, розвитку професійно-педагогічної культури [11].

Програми, всі структурні компоненти змісту навчальних курсів “Музична педагогіка”, “Історія української музичної педагогіки”, “Теорія та історія музичної освіти” розроблені згідно з вимогами КМСОНП. Їхнє опанування здійснюється в логічній послідовності, з дотриманням принципів науковості, наступності, неперервності при переході від одного освітнього циклу до наступного. Отже, вони формують цілісний системний блок дисциплін музично-педагогічного спрямування.

Кожен навчальний курс містить певну кількість залікових кредитів (навчально-змістових одиниць), які складаються з модулів (розділів навчальної програми). Завершеними частинами програм є: поточне тестування (аудиторна робота), підсумковий контроль (тестування, письмове та усне опитування, захист навчального проекту та ін.). Весь обсяг дидактичного матеріалу формується у змістові модулі, що об'єднані за ознакою відповідності одному навчальному об'єктові.

У процесі опанування основних компонентів змісту курсів відбувається контроль та поетапне оцінювання навчальних результатів студентів, яке здійснюється за принципом накопичення балів і кредитів. Оцінюванню підлягають усі види навчальної діяльності студентів — аудиторна (лекції, семінарські, лабораторні заняття) та самостійна (науковий проект) робота,

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

підсумкове опитування або тестування. При оцінюванні також береться до уваги науково-творча та громадсько-організаційна активність студентів — участь у наукових конференціях, олімпіадах, конкурсах, концертах, наявність публікацій, результати наукової, педагогічної та виконавської практик. Поетапна система оцінювання навчальних досягнень студентів має значні переваги перед традиційною, оскільки стимулює самостійність, відповідальність, організованість і самодисципліну, а також забезпечує підвищення рівня якості знань [6].

Окрім структурної відповідності критеріям КМСОНП, програми та зміст дисциплін музично-педагогічного циклу спрямовані на реалізацію гуманістичної, особистісно орієнтованої парадигми освіти і передбачають активне залучення студентів до педагогічного діалогу, співвіднесення загальних, задекларованих державою вимог освітньої системи з особистісними цінностями студентів, їхніми інтересами та потребами. Ключем до вирішення протиріч у сучасній професійній освіті разом з іншими чинниками слугують інноваційні особистісно орієнтовані педагогічні технології, використання методів зворотнього зв'язку, які задіюють у механізмі пізнання емоційний компонент, обумовлюють емоційне переживання, активізують процеси усвідомлення та осмислення навчальної інформації, згодом її “привласнення”. Включення професійних знань і вмінь в особистий досвід суб'єкта навчально-виховного процесу сприяє їх засвоєнню, спричиняє професійно-педагогічні рефлексивні дії, впливає на ефективність освіти загалом.

Відповідно до сучасних вимог вищої педагогічної освіти в процесі розробки курсів до їхнього змісту було включено комплекс практичних завдань, спрямованих на активізацію самостійної роботи студентів: від усних експрес-запитань і письмових бліц-опитувань, які зорієнтовані на перевірку вмінь студентів швидко орієнтуватися в навчальному матеріалі, до більш розгорнутих завдань, що вимагають аргументованих і науково обґрунтованих відповідей. Вони сприяють формуванню здатності студентів до самостійного історико-педагогічного пошуку, аналізу, вияву оригінальності, творчості, гнучкості в процесі вирішення освітніх завдань, розвитку професійної компетентності. Водночас різновиди практичних завдань націлені на актуалізацію наукового потенціалу студентів. Вони створюють широке поле для впровадження в навчальний процес нових особистісно орієнтованих педагогічних технологій (ділових ігор, рольових ситуацій, різних тренінгів, самотестувань, рецензувань, методів колективного пошуку істини тощо), сприяють розвитку навичок науково-пізнавальної діяльності, оволодінню теоретичними та прикладними методами дослідження, визначенню кола наукових інтересів студентів, більш свідомому вибору майбутньої наукової та освітньої спеціалізації.

Процес модернізації мистецької освіти в Україні повинен здійснюватися на засадах зміни пріоритетів у підготовці майбутнього вчителя. Вітчизняна педагогічна практика зробила рішучий крок до реалізації ступеневі освітньої системи, індивідуалізації (КМСОНП) та інформатизації навчального процесу, переосмислення історичного музично-педагогічного досвіду з позиції нової гуманістичної парадигми освіти.

Мистецька педагогіка, зокрема музична, як педагогіка цінностей, основним змістом якої є постійні величини духовної культури людства, як цілісна система, що інтегрує вітчизняні традиції з сучасними інноваційними освітніми тенденціями, повинна зайняти чільне місце у змісті неперервної професійної мистецької освіти. Як галузь науково-педагогічних знань музична педагогіка ставить собі за мету вирішення проблем сучасної музичної освіти, взявши на озброєння історичний досвід досягнення сучасної педагогічної науки, духовні запити суспільства.

Авторські курси “Музична педагогіка”, “Історія української музичної педагогіки”, “Теорія та історія музичної освіти” викладаються протягом двох освітніх циклів (бакалаврат, магістратура) з дотриманням принципів наступності та неперервності і становлять єдиний цілісний системний блок. Результати впровадження курсів у ТНПУ ім. В. Гнатюка довели свою ефективність й актуальність, а також зумовили необхідність розроблення структурно-логічної схеми циклу дисциплін музично-педагогічного спрямування на всіх рівнях професійної мистецької педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України “Про вищу освіту” // Освіта. — 2002. — 20–27 лютого. — С. 5–10.

2. Масол Л. М. Мистецька освіта: культурологічні виміри // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти. — Чернівці: Зелена Буковина, 2005. — С. 18–19.
3. Музична педагогіка: Програма навчального курсу / Укл. Л. Проців. — Тернопіль, 2004. — 24 с.
4. Науково-практичний семінар “Кредитно-модульна система підготовки фахівців у контексті Болонської декларації”. — Львів, 2003. — 111 с.
5. Неменский Б. М. Познание искусством. — М.: Изд-во УРАО, 2000. — 192 с.
6. Положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців. — Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2004. — 48 с.
7. Проект Закону України “Про освіту дорослих (про освіту впродовж життя)” / Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (Документи і матеріали 2003–2004 рр.) / За ред. В.Г.Кременя; Авт. кол.: М.Ф.Степко, Я.Я.Боллобаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабин. — Тернопіль: вид-во ТНПУ імені В.Гнатюка, 2004. — С. 130–144.
8. Проців Л. Історія музичної педагогіки в Україні: Методичні рекомендації. — Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2002. — 40 с.
9. Проців Л. “Історія української музичної педагогіки” як навчальна дисциплін в педагогічному вищому навчальному закладі // Мистецтво та освіта. — 2003. — №2. — С. 14–18.
10. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. — К., 2002. — 270 с.
11. Теорія та історія музичної освіти: Програма навчального курсу / Укл. Л. Проців. — Тернопіль, 2004. — 14 с.

Леся ГАЛАМАНЖУК

СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТВОРІВ ПЛАСТИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Висвітлено стан готовності майбутніх дошкільних педагогів до використання творів пластичного мистецтва у професійній діяльності із старшими дошкільниками. Експериментальним шляхом встановлено низький рівень готовності майбутніх дошкільних педагогів до використання творів пластичного мистецтва і реалізації за їх допомогою міжпредметних зв'язків при вирішенні завдань виховання старших дошкільників. Достатній інтерес студентів до питання, розуміння важливості процесу та пропозиції щодо усунення недоліків свідчать про позитивні передумови в розв'язанні проблеми

Відповідно до змісту програми виховання дітей дошкільного віку твори пластичного мистецтва (ТПМ) використовуються на заняттях з образотворчої діяльності [4]. В зв'язку з цим підготовка майбутніх дошкільних педагогів передбачає оволодіння відповідними знаннями й уміннями із застосуванням для цього спеціальних навчальних дисциплін і курсів.

З іншого боку, ТПМ використовуються під час занять з праці, конструювання, гри [2; 10] і дозволяють ефективніше вирішувати різнопланові навчальні завдання, насамперед з естетичного виховання дошкільників. Цим творам відводиться також важлива роль як засобу формування міжпредметних зв'язків, тобто вони використовуються в інших навчально-виховних заняттях і масових заходах у дошкільних закладах, сприяючи комплексному вирішенню завдань виховання дітей [1; 3; 9].

Аналіз навчальних планів більшості педагогічних факультетів, які готують майбутніх дошкільних педагогів, свідчить, що в них не передбачено жодної дисципліни і навіть спецкурсу, спрямованих на формування в студентів знань і вмінь використовувати ТПМ у професійній діяльності. Одночасно, майбутні вчителі початкових класів вивчають, окрім інших спеціальних дисциплін, “Історію мистецтв”, що значно підвищує якість вирішення зазначеної проблеми [6; 7]. Разом з тим аналіз спеціальної літератури не виявив досліджень ефективності використання ТПМ для комплексного вирішення завдань виховання, які стоять перед дошкільним навчальним закладом, що й обумовило необхідність проведення відповідного дослідження.

Мета статті — висвітлити стан готовності майбутніх дошкільних педагогів до використання ТПМ у професійній діяльності із старшими дошкільниками.

Використовувались кілька груп методів: на теоретичному рівні — аналіз і синтез, систематизація та узагальнення літературних джерел; на емпіричному — констатуючий педагогічний експеримент з використанням анкетного опитування. З урахуванням даних

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

спеціальної літератури [5; 8] ми розробили дві анкети — кожна змішаного виду (включала два типи питань — закриті та відкриті, окремі питання, були контрольними). Відповіді на питання першої анкети дозволяли отримати інформацію про стан готовності студентів випускного курсу до використання ТПМ у професійній діяльності із старшими дошкільниками, другої — про стан готовності до реалізації міжпредметних зв'язків у процесі навчання і виховання старших дошкільників з використанням ТПМ. Анкетування проводилось анонімно. Кількість опитаних — 177 студентів випускного курсу педагогічних факультетів Кам'янець-Подільського державного університету, Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту, Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету — майбутніх фахівців дошкільного виховання.

Для виявлення загального уявлення майбутніх дошкільних педагогів про історію пластичного мистецтва як частини окремого напрямку наукового пізнання, а не лише як елементу для порівняння минулих і сучасних досягнень галузі, пропонувалось питання “Чи знаєте ви історію пластичного мистецтва?”.

Отримані результати показують, що після вивчення дисциплін і курсів, які містять фрагментарну інформацію про історію пластичного мистецтва, в студентів відсутня цілісна уява про неї (табл. 1). Так, лише 24,64% респондентів дали позитивну відповідь, тоді як негативну — 55,76%. Разом з тим 60,45% студентів подобаються заняття, на яких вони отримують інформацію про історію пластичного мистецтва. Це засвідчує їх інтерес до такої інформації, оскільки вона дає цікаві факти про видатні ТПМ і світові пам'ятки культури. Переважна більшість студентів (77,97%) вважає доцільним використання ТПМ у професійній діяльності із старшими дошкільниками.

Таблиця 1

Стан готовності майбутніх дошкільних педагогів до використання ТПМ у професійній діяльності із старшими дошкільниками

№ п/п	Зміст питання	Зміст відповіді		
		Так	Ні	Важко відповісти
2	Чи знаєте Ви історію пластичного мистецтва?	24,64 (44)	19,60 (35)	55,76 (98)
3	Чи подобаються заняття, на яких Ви отримуєте матеріал з історії пластичного мистецтва?	60,45 (107)	16,95 (30)	22,60 (40)
4	Чи доцільно, на Вашу думку, застосовувати історію пластичного мистецтва в роботі із старшими дошкільниками?	77,97 (138)	3,95 (7)	18,08 (32)
5	Чи володієте Ви знаннями, пов'язаними з різними видами пластичного мистецтва?	18,08 (32)	62,15 (110)	19,77 (35)
6	Чи потрібно застосовувати твори історії пластичного мистецтва в майбутній професійній діяльності?	66,10 (117)	6,78 (12)	27,12 (48)
8	Чи вважаєте Ви себе достатньо підготовленим для застосування історії пластичного мистецтва в своїй майбутній професійній діяльності?	14,12 (25)	32,77 (58)	53,11 (94)
9	Чи доцільним є введення у навчальний план факультету окремого курсу з історії пластичного мистецтва?	80,79 (143)	3,39 (6)	15,82 (28)
11	Чи зможете Ви застосувати свої знання з історії пластичного мистецтва на занятті із старшими дошкільниками, якщо будуть необхідні наочні посібники?	39,20 (70)	14,88 (25)	45,92 (82)
12	Оцініть свої вміння застосовувати знання з історії пластичного мистецтва на заняттях із старшими дошкільниками?	“5” — 0,56 (1); “4” — 23,73 (42); “3” — 63,28 (112); “2” — 10,17 (18); “1” — 2,26 (4)		
13	Чи застосовували Ви знання з історії пластичного мистецтва на заняттях із старшими дошкільниками під час педагогічної практики?	37,29 (66)	—	—

Виявлена позиція майбутніх дошкільних педагогів підтверджувалася відповідями на контрольні питання: 66,10% респондентів вважають необхідним використання ТПМ у

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

професійній діяльності, обравши одночасно декілька видів пластичного мистецтва як важливого засобу роботи із старшими дошкільниками. Також всі респонденти так чи інакше вказували на доцільність використання ТПМ не лише на заняттях образотворчого мистецтва, конструювання чи гри, а й під час інших занять, визначених програмою “Малюємо”. Однак тільки 37,29% зазначали, що використовували такі твори на різних навчальних заняттях із старшими дошкільниками під час педагогічної практики.

Отримані дані свідчать про розуміння студентами важливості й необхідності застосовувати ТПМ у професійній діяльності, сформованість певних умінь їхньої практичної реалізації, зародки особистого бачення цього процесу та місця в ньому мистецьких творів. Важливою в цьому зв'язку є самооцінка наявних знань і вмінь щодо їх застосування на практиці, яка переважно становила “4” і “3” бали (відповідно 23,73 і 63,28%).

Більш об'єктивно оцінити реальну здатність студентів застосовувати ТПМ у професійній діяльності із старшими дошкільниками дозволили відповіді на контрольні питання достатньо підготовленими до реалізації зазначеного завдання вважали себе тільки 14,12% респондентів, хоча за самооцінкою вони становили 24,29% (0,56% — “5”, 23,73% — “4”); невизначену позицію встановлено у 53,11% студентів; інші критично оцінили власні можливості (самооцінка на “2” та “1” бал — 12,43%). Порівнюючи зазначене та дані щодо знань різних видів історії пластичного мистецтва, можна констатувати, що студенти відзначаються певним рівнем знань при низькому рівні умінь реалізовувати їх на практиці: лише 32,77% респондентів вважали себе невідповідними до використання ТПМ у роботі із старшими дошкільниками.

Аналіз структури знань з історії пластичного мистецтва виявив, що їм найменше знайоме світове декоративно-прикладне мистецтво, графіка та живопис, найкраще — фотографія, скульптура й архітектура (табл. 2). Сучасні фотографічні прилади дуже легкі в користуванні, часто і широко застосовуються студентами в повсякденному житті, а історичні, скульптурні та архітектурні твори достатньо присутні в містах, де навчаються респонденти. Зазначені причини, ймовірно, і сприяли формуванню встановленої у студентів позиції щодо знань, якими вони володіють і достатні для майбутньої професійної діяльності.

Таблиця 2

Структура знань ТПМ майбутніх дошкільних педагогів (дані самооцінки)

Вид пластичного мистецтва	Варіант відповіді / кількість респондентів					
	Так		Ні		Не знаю	
	n	%	n	%	n	%
<i>5. Чи володієте ви знаннями, пов'язаними із зазначеними видами пластичного мистецтва?</i>						
5.1 — живопис	120	67,80	27	15,25	30	16,95
5.2 — графіка	112	63,28	17	9,60	48	27,12
5.3 — скульптура	161	90,95	3	1,70	13	7,35
5.4 — архітектура	164	92,66	1	0,56	12	6,78
5.5 — українське декоративно-прикладне мистецтво	133	75,14	8	4,52	36	20,34
5.6 — світове декоративно-прикладне мистецтво	101	57,06	26	14,69	50	28,25
5.7 — фотографія	177	100,0	—	—	—	—

Окреслюючи коло знань з історії пластичного мистецтва, необхідні для якісного проведення занять різного змісту з дітьми дошкільного віку, всі респонденти віднесли до них українське декоративно-прикладне мистецтво, фотографію, живопис, графіку, скульптуру, 81,36% — архітектуру, 58,19% — усі зазначені види і тільки 34,46% — світове декоративно-прикладне мистецтво.

Заслуговує на увагу високий відсоток студентів, які зазначають необхідність використовувати у своїй майбутній професійній діяльності із старшими дошкільниками знань з усіх видів історії пластичного мистецтва. Інакше кажучи, за відсутності чітко усвідомленої позиції в цьому питанні, вони визнають важливість і значущість усіх без винятку видів пластичного мистецтва як засобу вирішення різних за змістом завдань на заняттях із старшими дошкільниками.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Конкретизація зазначеного, на думку респондентів, може відбуватися практично за усіма напрямками діяльності вихователя, тобто за усіма розділами програми для дітей дошкільного віку (табл. 3). Так, першість у використанні ТПМ респонденти віддають: 84,75% — заняттям з образотворчого мистецтва, конструювання, по 38,99% — грі та праці; 30,51% — музиці; по 28,81% — заняттям “дитина і навколишній світ”, “рідна природа”; 20,34% — “виховуємо здорову дитину”; 14,12, 5,65 та 5,65% відповідно цікава математика, мовленнєве спілкування, художня література.

Таблиця 3

Напрямки застосування ТПМ майбутніми дошкільними педагогами у професійній діяльності із старшими дошкільниками

Напрямок застосування	Кількість респондентів		Ранг
	n	%	
<i>10. На яких заняттях із старшими дошкільниками доцільно застосовувати матеріал з історії пластичного мистецтва?</i>			
10.1 – виховуємо здорову дитину	36	20,34	V
10.2 — дитина і навколишній світ	51	28,81	IV
10.3 — рідна природа	51	28,81	IV
10.4 — мовленнєве спілкування	10	5,65	VII
10.5 — художня література	10	5,65	VII
10.6 — цікава математика	25	14,12	VI
10.7 — образотворче мистецтво	150	84,75	I
10.8 — конструювання	150	84,75	I
10.9 — у світі музики	54	30,51	III
10.10 — праця	69	38,99	II
10.11 — гра	69	38,99	II
10.12 — інші варіанти	7	3,95	VIII

Недостатній обсяг знань, насамперед практичних умінь і навичок використовувати знання у професійній діяльності, обумовлюють необхідність і потребу усунути недоліки в змісті навчання майбутніх дошкільних педагогів. Про це свідчать їхні відповіді на питання анкети. Найважливішими вони вважають такі заходи: проходження педагогічної практики в дошкільних закладах, в яких чинні дошкільні педагоги використовують ТПМ в роботі із дошкільниками (94,92% респондентів); забезпечення відповідної методичної підготовки в процесі навчання (88,70%); забезпечення необхідної теоретичної бази (70,06%); видання методичних матеріалів (64,97%). Майже половина всіх респондентів пропонувала вирішувати проблему комплексно, про що свідчить кількість респондентів, які пропонували різні варіанти відповіді (табл. 4).

Таблиця 4

Заходи усунення дефіциту знань, умінь і навичок майбутніх дошкільних педагогів з використання ТПМ у професійній діяльності

Варіант заходу	Кількість респондентів	
	n	%
<i>14. Що необхідно змінити у Вашій підготовці для формування знань з історії пластичного мистецтва та умінь і навичок їх застосовувати під час виховання старших дошкільників?</i>		
14.1 — запропонувати відповідну теоретичну інформацію	124	70,06
14.2 — здійснювати методичну підготовку в ході навчання	157	88,70
14.3 — педагогічну практику проходити у класах, школах, в яких впроваджено такі технології	168	94,92
14.4 — розробити методичні рекомендації, наочні посібники	115	64,97
14.5 — не знаю	14	7,91
14.6 — Інші варіанти	76	42,94

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Іншим питанням, що вивчалось, було дослідження стану підготовки майбутніх дошкільних педагогів до реалізації міжпредметних зв'язків із використанням ТПМ на заняттях та інших виховних заходах із старшими дошкільниками.

Отримана інформація свідчить про низький рівень розуміння респондентами значення міжпредметних зв'язків для ефективного вирішення виховних завдань в роботі із старшими дошкільниками (табл. 6). Так, лише 45,76% з них зазначили, що реалізація цих зв'язків сприяє кращому оволодінню та закріпленню навчального матеріалу, 44,07% — всебічному та гармонійному розвитку особистості дошкільника, на інші питання кількість позитивних відповідей ще менша.

Враховуючи зазначене, логічними є результати оцінки студентами своєї готовності до реалізації міжпредметних зв'язків у професійній діяльності із старшими дошкільниками (табл. 5). Результати свідчили, що 6,78% респондентів вважали готовність відмінною, 20,90% — доброю, 57,06% — задовільною, 14,12% — незадовільною, 1,13% — на рівні одиниці. Одержували інформацію про реалізацію міжпредметних зв'язків з курсу “Методика керівництва образотворчою діяльністю” 10,17%, не одержували — 64,97% респондентів.

Таблиця 5

Стан готовності майбутніх дошкільних педагогів до реалізації міжпредметних зв'язків з використанням ТПМ у професійній діяльності

№ п/п	Зміст питання	Зміст відповіді		
		Так	Ні	Не знаю
1	Оцініть свої знання й уміння в реалізації міжпредметних зв'язків у процесі виховання старших дошкільників	“5” — 6,78 (12); “4” — 20,90 (37); “3” — 57,06 (101); “2” — 14,12 (25); “1” — 1,13 (2)		
3	В яких навчальних дисциплінах у ВНЗ Вам надавали інформацію про реалізацію міжпредметних зв'язків у процесі виховання старших дошкільників?	27,68 (49)		
	3.1 — “Педагогіка”	33,90 (60)		
	3.2 — “Методика керівництва образотворчою діяльністю”	36,16 (64)		
	3.3 — “Художня праця”			
4	Чи одержували Ви інформацію про реалізацію міжпредметних зв'язків у процесі виховання старших дошкільників при вивченні у ВНЗ дисципліни “Методика керівництва образотворчою діяльністю”?	10,17 (18)	64,97 (115)	24,86 (44)
5	Чи отримали Ви знання і методичні вміння проводити заняття для старших дошкільників з різних розділів програми, реалізуючи на них міжпредметні зв'язки?	12,99 (23)	68,93 (122)	18,08 (32)
6	Чи отримали Ви знання та методичні уміння проводити інші виховні заходи (крім занять) із старшими дошкільниками, реалізуючи на них міжпредметні зв'язки?	11,86 (21)	67,24 (119)	20,90 (37)

Знання та вміння здійснювати таку діяльність на заняттях та інших виховних заходах при вивченні “Педагогіки” отримали лише 27,68% респондентів, на заняттях художньої праці — 36,16%. Останні дані можна вважати дещо завищеними, оскільки результати відповідей на контрольне питання “Чи отримали ви знання та методичні уміння проводити заняття для старших дошкільників з різних розділів програми, реалізуючи на них міжпредметні зв'язки?” були такі: позитивна відповідь — 12,99%, негативна — 68,93%, невизначена — 18,08%. На питання “Чи отримали ви знання та методичні уміння поводити виховні заходи із старшими дошкільниками, реалізуючи на них міжпредметні зв'язки?” позитивно відповіли 11,86%, негативно — 67,24%, не визначилися — 20,90% респондентів.

Реалізація на практиці міжпредметних зв'язків із застосуванням ТПМ свідчить, що найчастіше майбутні дошкільні педагоги здійснювали таку діяльність на заняттях з образотворчого мистецтва, конструювання, цікавої математики та під час гри (табл. 6). Аналогічні результати отримано в період проходження переддипломної практики з тією різницею, що кількість студентів, які реалізовували міжпредметні зв'язки на заняттях із

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

старшими дошкільниками, була більшою порівняно з попередньою: на заняттях з образотворчого мистецтва — відповідно 45,20 та 39,98%, конструювання — 42,94 та 28,25%, цікавої математики — 32,20 та 27,12%, під час гри — 31,64 і 23,16%.

Наведені дані підтверджують низький рівень готовності майбутніх дошкільних педагогів до застосування міжпредметних зв'язків з використанням ТПМ у професійній діяльності із старшими дошкільниками. При цьому зауважимо, що лише 14,13% студентів займаються самоосвітою, а 28,81% з них роблять це епізодично.

Водночас вселяє оптимізм позитивне ставлення студентів, їхнє бажання та інтерес до набуття знань і вмінь реалізовувати міжпредметні зв'язки з використанням ТПМ (табл. 7). Так, 81,92% респондентів відчувають потребу навчитися реалізовувати такі зв'язки, 79,10% — виявляють інтерес до цього, 83,04% — позитивно сприймають ідею здійснювати в процесі навчання спеціальну підготовку з метою формування знань та умінь реалізовувати міжпредметні зв'язки у професійній діяльності. Також встановлено, що головні причини низької ефективності вказаного процесу наступні: недостатність знань, відсутність відповідних методичних матеріалів, труднощі отримання якісної консультації від чинних дошкільних педагогів внаслідок їх невисокої компетентності в цьому питанні.

Таблиця 6

Напрями реалізації міжпредметних зв'язків з використанням ТПМ майбутніми дошкільними педагогами в ході практичної діяльності

Напрямок реалізації	Кількість респондентів		Ранг
	n	%	
<i>10. На яких заняттях Ви реалізували міжпредметні зв'язки під час проходження поурочної педагогічної практики?</i>			
10.1 — виховуємо здорову дитину	19	10,73	VII
10.2 — дитина і навколишній світ	37	20,90	V
10.3 — рідна природа	18	10,17	VIII
10.4 — мовленнєве спілкування	0	0	X
10.5 — художня література	25	14,12	VI
10.6 — цікава математика	48	27,12	III
10.7 — образотворче мистецтво	69	38,98	I
10.8 — конструювання	50	28,25	II
10.9 — у світі музики	0	0	X
10.10 — праця	5	2,82	IX
10.11 — гра	41	23,16	IV
<i>11. На яких заняттях Ви реалізували міжпредметні зв'язки під час проходження переддипломної педагогічної практики?</i>			
10.1 — виховуємо здорову дитину	18	10,17	VII
10.2 — дитина і навколишній світ	42	23,73	V
10.3 — рідна природа	23	12,99	VI
10.4 — мовленнєве спілкування	1	0,56	IX
10.5 — художня література	23	12,99	VI
10.6 — цікава математика	57	32,20	III
10.7 — образотворче мистецтво	80	45,20	I
10.8 — конструювання	76	42,94	II
10.9 — у світі музики	1	0,56	IX
10.10 — праця	14	7,91	VIII
10.11 — гра	56	31,64	IV

Ставлення майбутніх дошкільних педагогів до реалізації міжпредметних зв'язків з використанням ТПМ у роботі із старшими дошкільниками та заходи щодо покращення підготовки до цієї діяльності

№ п/п	Зміст питання	Зміст відповіді		
		Так	Ні	Важко відповісти
7	Чи відчуваєте Ви потребу навчитися реалізовувати міжпредметні зв'язки при проведенні занять з різних розділів програми із старшими дошкільниками?	81,92 (145)	2,26 (4)	15,82 (28)
8	Чи викликає у Вас інтерес проблема реалізації міжпредметних зв'язків у процесі виховання старших дошкільників?	79,10 (140)	3,39 (6)	17,51 (31)
9	Чи займаєтесь Ви самоосвітою для поглиблення знань і вмінь реалізовувати міжпредметні зв'язки в процесі виховання старших дошкільників?	14,13 (25)	57,06 (101)	28,81 (51)
12	Які труднощі виникали у Вас при спробі реалізувати міжпредметні зв'язки в процесі виховання старших дошкільників? 12.1 — недостатньо знань, щоб реалізувати на практиці міжпредметні зв'язки 12.2 — немає необхідних методичних розробок для конкретних виховних заходів 12.3 — чинні вихователі переважно не можуть надати якісної консультативної допомоги		36,72 (65) 44,07 (78) 46,89 (83)	
13	Ваше ставлення до підготовки майбутнього вихователя реалізовувати міжпредметні зв'язки в процесі виховання старших дошкільників.	83,04 (147)	1,13 (2)	15,83 (28)
14	Що потрібно змінити у Вашій підготовці, щоб сформувати знання, уміння й навички реалізовувати міжпредметні зв'язки в процесі виховання старших дошкільників? 14.1 — запропонувати теоретичну інформацію 14.2 — проводити методичну підготовку в процесі навчання 14.3 — педагогічну практику проходити в дошкільних закладах, де впроваджені такі технології і методики 14.4 — розробити відповідні методичні рекомендації та наочні посібники 14.5 — не знаю		62,15 (110) 81,92 (145) 88,14 (156) 90,96 (161) 2,26 (4)	

Отже, маємо підстави зробити певні **висновки**:

1. Результати експерименту свідчать: майбутні фахівці дошкільного виховання розуміють важливість і необхідність використання ТПМ у професійній діяльності із старшими дошкільниками, але в них низький рівень сформованості таких знань, ще нижчий рівень їхніх умінь реалізовувати ці знання на практиці. Разом з тим наявність інтересу, власного бачення процесу, розуміння його значущості, пропозиції щодо усунення виявлених недоліків створюють передумови для позитивного вирішення проблеми.

2. Встановлено, що в процесі навчання у ВНЗ формуванню готовності майбутніх фахівців дошкільного виховання до реалізації в професійній діяльності міжпредметних зв'язків з використанням ТПМ надається недостатня увага. Навчальними планами відповідних факультетів не передбачено дисциплін або курсів, спрямованих на вирішення зазначених проблем.

Враховуючи зазначене, подальші дослідження повинні спрямовуватися на розроблення програми підготовки майбутніх фахівців дошкільного виховання до використання ТПМ і реалізації міжпредметних зв'язків за їх допомогою при вирішенні завдань виховання старших дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ветлутина Н.А. Воспитание эстетического отношения ребенка к окружающему: Основы дошкольной педагогики / Под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. — М.: Педагогика, 1990. — 200 с.
2. Голота Н. М. Програма педагогічних вищих навчальних закладів з курсу “Художня праця” (для студентів спеціальності 7.01.01.01 — “Дошкільне виховання”). — К.: НПУ, 1998. — 31 с.
3. Кириченко Н. Т., Науменко Т.І. Виховує мистецтво: Активізація творчості дошкільників засобами мистецтва. — К.: ІЗМН, 1998. — 99 с.
4. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку. — К.: Вища школа, 1997. — 198 с.
5. Сидоренко В. К., Дмитренко П. В. Основи наукових досліджень: Навчальний посібник для вищих педагогічних закладів освіти. — Київ: РНЦ “ДУНУТ”, 2000. — 259 с.
6. Сирота В. М. Формування професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до викладання художньої праці: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — Умань: УДПІ, 1998. — 203 с.
7. Стась М. І. Формування естетичних творчих якостей та умінь майбутніх учителів засобами образотворчого мистецтва: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. — Черкаси: ЧДУ, 2000. — 245 с.
8. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. — М.: Педагогика, 1986. — 406 с.
9. Шкаріна Л. В. Шлях до мистецтва: Ознайомлення з творами живопису // Дошкільне виховання. — 1993. — № 1. — С. 14.
10. Scrutton R. Modern philosophy and the neglect aesthetics // The symbolic order ed. p. abbs. — London, 1989. — P. 32–33.

Світлана ЛОБОДА

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПЕРІОДИЧНИЙ ДРУК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ВЧИТЕЛЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

У статті розглянуто педагогічні умови використання педагогічної публіцистики, що забезпечують ефективне функціонування процесу виховання інтересу до творчої праці вчителя. Розроблено методичні рекомендації до спецкурсу “Педагогічна публіцистика та її роль в освітньому процесі”. Вказаний спецкурс допоможе майбутньому вчителю зорієнтуватися в потоці педагогічної інформації про вчительську професію, краще зрозуміти її специфічні особливості, познайомитися з цікавими педагогічними явищами й ситуаціями, залучитися до педагогічного досвіду та глибокого вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Вивчення періодичного друку як історико-педагогічного джерела — носія й охоронця інформації про розвиток педагогічної теорії практики, історію провідних педагогічних ідей — не тільки дозволяє збагатити пізнавальний арсенал педагогічної науки, а й дає можливість творчо використовувати історичну спадщину в удосконаленні навчально-виховного процесу в сучасних умовах [1; 2; 4; 5].

До цієї проблеми в українській педагогічній науці зверталися багато видатних учених (Н. Гупан, Н. Зелінська, О. Сухомлинська та ін.), однак ще й досі лишається не розглянутим виховний потенціал педагогічного періодичного друку.

Мета статті — розглянути теоретичні та методичні передумови формування інтересу вчителя до педагогічної творчості засобами педагогічного періодичного друку.

Для розуміння фундаментальних особливостей педагогічної публіцистики як засобу розвитку і формування педагогічної творчості вчителя необхідно дати їй структурно-функціональну характеристику, що включає предмет, зміст і функції.

Предметом педагогічної публіцистики є пізнання педагогічних фактів і явищ у всьому багатстві їх проявів. Його своєрідність полягає в тому, що автор, викладаючи матеріал, повинен показати його педагогічну значущість. Тут ідеться про авторську зацікавленість, його емоційно позитивно забарвлене ставлення до предмета розповідання.

Педагогічна публіцистика виконує такі основні функції: інформаційну, мотиваційну, орієнтаційну, організаторську, виховну, практичну, самоосвітню.

Таким чином, предмет педагогічної публіцистики — це осягнення педагогічної дійсності з погляду нагальних завдань, що постають перед учителем на шляху творчого розв’язання професійних завдань.

В органічному зв'язку з предметом педагогічної публіцистики перебуває своєрідність її змісту, що становить інформацію про професійну вчительську діяльність, відібрану та викладену автором відповідно до його науково-педагогічних поглядів, думок, суджень. Змістом педагогічної публіцистики як засобу відображення проблеми педагогічної творчості вчителя є вітагенна інформація про професійно компетентну, творчо осмислену діяльність учителя, що представлена на прикладах особистого або узагальненого практичного досвіду.

Зміст педагогічної публіцистики стимулює творчу активність педагога. Відомий письменник-публіцист А. Аграновський писав з цього приводу: "Зміст публіцистики повинен пробуджувати думку. Коли письменник, сідаючи за стіл, шукає новий поворот теми, новий сюжет, нові слова, усе це робиться для того, щоб повести читача шляхом думки" [3, 4]. Багата за змістом педагогічна публіцистика знайомить свідому громадськість із психолого-педагогічними спостереженнями багатьох талановитих досвідчених педагогів, спрямовує їх власні думки на такі предмети, що легко могли б випасти з-під їх уваги [4, 50].

При вивченні особливостей змісту педагогічної публіцистики неминучим є звернення до вчителів, учених-практиків і водночас видатних письменників-публіцистів А. Макаренка, В. Сухомлинського. Стосовно публіцистичної спадщини цих педагогів застосуємо такий критерій видавничого маркетингу, як успішність. Вона підкріплена попитом у широких колах читацької громадськості, великими тиражами літератури, що видається. Їх публіцистичні матеріали про роль педагогічної професії в житті суспільства, взаємини педагога з вихованцями є прекрасними зразками педагогічної публіцистики та літописом, що містять широкі фактичні дані про труднощі, радощі, невдачі й успіхи вчительської професії, специфіку педагогічної творчості, справжню майстерність. Становлячи основу педагогічного мислення нового часу, вони застосовуються в сучасній педагогічній практиці. Склалися окремі напрямки в педагогічній науці з вивчення творчої спадщини цих педагогів, представленої за допомогою публіцистичних форм викладання науковим матеріалом.

Педагогічна значущість змісту матеріалів педагогічної публіцистики для широкого кола читачів полягає в наявності цікавої інформації про вчительську професію, конкретних прикладів з педагогічної практики, наукових практично цінних висновків, рекомендацій, порад.

Педагогічна публіцистика здатна робити емоційний вплив. М. Черепанов відзначає у зв'язку з цим: "Тільки тоді слова, сказані або надруковані, "бентежать, турбують, пробуджують", коли для письменника-публіциста його літературна справа є справою його життя, картою, на яку поставлено все" [5, 119]. Чим більше уваги приділяє автор прояву вчителем багатства і щедрості душі, його майстерності, ініціативи в справі виховання й навчання, тим більше в нього можливостей емоційно відобразити творчий характер учительської праці. Педагог, вивчаючи зміст педагогічної публіцистики, включається в пошук емоційної інформації, яку може використовувати для осмислення того, що відбувається. При цьому він переживає різні почуття, тобто "ставлення до змісту у формі безпосереднього переживання" [6, 140], як-от радість, жаль або розчарування. Значущість цих емоцій полягає в тому, що вони створюють міцний фундамент для визначення власного ставлення до змісту матеріалу публіцистичного твору й усіх можливих спонукань до дії.

Виявлення педагогічних умов використання педагогічної публіцистики, що забезпечують ефективне функціонування процесу виховання інтересу до творчої праці вчителя, спирається на теорію особистісно орієнтованої освіти. У процесі виховання інтересу до вчительської праці вбачаються два аспекти — психологічний і педагогічний.

Психологічний аспект відображає міру внутрішньої готовності до засвоєння знань педагогічної публіцистики, що включає мотиваційну, емоційно-вольову та розумову готовність. Мотиви діяльності, міра осмислення студентами отриманих знань про вчительську працю визначають ступінь їх активності в освітньому процесі. Наявність інтересу до будь-якого виду діяльності є необхідною умовою її успіху. Розвиток інтересу до отримання знань про творчий бік учительської праці з матеріалів педагогічної публіцистики є невід'ємною складовою підготовки студента педагогічного ВНЗ до самоосвіти в майбутній діяльності. Рівень розвитку емоційно-вольової сфери (можливість керувати своїм емоційним станом, долати інтелектуальні бар'єри, прагнення до самостійного пошуку) впливає на систематичність і послідовність процесу засвоєння знань під час вивчення педагогічної публіцистики. Розумова готовність формується на

основі розвитку пізнавальних процесів майбутнього вчителя: пам'яті, уваги, сприйняття, уяви, мислення, мови.

Педагогічний аспект характеризується наявністю певного рівня знань і вмінь, необхідних для організації та здійснення процесу виховання інтересу до вчительської праці за допомогою використання матеріалів педагогічної публіцистики. При цьому процесуальна включеність студентів досягається шляхом поєднання навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної діяльності майбутнього вчителя. Це забезпечує підвищення рівня знань, створює умови для їх актуалізації в практичній діяльності, сприяє самостійному пошуку щодо осмислення інформації педагогічної публіцистики.

Зазначені психологічний і педагогічний аспекти визначають педагогічні умови процесу виховання інтересу до творчої вчительської праці в студентів педагогічного ВНЗ за допомогою використання педагогічної публіцистики. Ми вказуємо на такі умови: 1) використання різножанрових творів педагогічної публіцистики; 2) опора на вітагенний досвід при засвоєнні знань про вчительську працю з матеріалів педагогічної публіцистики; 3) організація продуктивного педагогічного спілкування в системі "педагог — студент (майбутній учитель)", 4) застосування ігрових форм навчання в композиційній структурі заняття, залучення майбутнього вчителя до позааудиторної, самостійної роботи зі збору, обробки й використання матеріалів педагогічної публіцистики; 5) реалізація прийомів емоційно-інтелектуального стимулювання пізнавальної активності.

Матеріали педагогічної публіцистики припускають також облік критеріїв їх використання в освітньому процесі. Спираючись на те, що педагогічні умови є комплексом, у якому з науково-теоретичної точки зору відображаються два аспекти — педагогічний і психологічний, виокремлюємо такі критерії використання педагогічної публіцистики: 1) змістовний; 2) операційний; 3) мотиваційний [7, 344–346]. Ці критерії дозволяють охарактеризувати дії майбутнього вчителя під час вивчення різножанрових матеріалів педагогічної публіцистики.

Керуючись вищеназваними принципами, ми розробили методичні рекомендації до спецкурсу "Педагогічна публіцистика та її роль в освітньому процесі". При їх розробці ми спиралися на специфіку публіцистичного матеріалу про вчительську працю (його доступність, оригінальність і емоційність викладання), на формування й задоволення пізнавальних потреб та інтересів студентів у процесі виховання інтересу до цієї праці. Методичні рекомендації спрямовані на те, щоб:

1) ознайомити майбутнього вчителя зі значенням, характером і специфічними особливостями вчительської професії; педагогічним досвідом учителів-практиків, діяльністю видатних педагогів-класиків, їх публіцистичними творами і тими фактами їхнього життя, що сприяють формуванню творчого сприйняття професії вчителя;

2) виховувати стійкий інтерес, любов і пошану до вчительської праці, залучати майбутніх учителів до педагогічних новинок через систематичне вивчення матеріалів педагогічної публіцистики, що розкриває різні сторони багатогранної діяльності вчителя.

Вказаний спецкурс допоможе майбутньому вчителю зорієнтуватися в потоці педагогічної інформації про вчительську професію, краще зрозуміти її специфічні особливості, познайомитися з цікавими педагогічними явищами й ситуаціями, залучитися до педагогічного досвіду та глибшого вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Отже, систематичне залучення матеріалів педагогічної публіцистики, що висвітлюють цінні в пізнавальному й практичному значенні факти діяльності вчителя, збагачує зміст навчального предмета, допомагає диференційовано вести професійну підготовку, стимулювати стійкий інтерес до творчості вчительської праці. Студенти, які використовують матеріали педагогічної публіцистики при підготовці до лекцій, семінарських і практичних занять, навчаються самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися в сучасному потоці педагогічної інформації, виховувати професійну потребу бути в курсі найважливіших педагогічних подій.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в розробці різних методичних рекомендацій, які вміщатимуть широкий спектр творчих завдань щодо практичного використання педагогічної публіцистики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зелінська Н. В. Наукове книговидання на Україні: історія та сучасний стан: Навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. — Львів: Світ, 2002. — 268 с.
2. Сухомлинська О. В. Историко-педагогичний процес: нові підходи до загальних проблем. — К.: А.П.Н., 2003. — 68 с.
3. Аграновский А. А. Суть дела: Заметки писателя. — М.: Советская Россия, 1968. — 84 с.
4. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы // Ушинский К. Д.: наука и искусство воспитания / Сост. С. Ф. Егоров. — М., 1994. — С. 42–60.
5. Черепанов М. С. Проблемы теории публицистики. — М.: Мысль, 1971. — 192 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 2. — 328 с.
7. Качалова Л. П. Теория и технология интеграции психолого-педагогических знаний в образовательном процессе педагогического вуза: Дис. ... д-ра пед. наук. — Екатеринбург, 2002. — С. 344–346.

Ірина ЗАДОРЖНА

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
З РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ПИСЕМНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

У статті визначено оптимальні умови організації самостійної роботи студентів мовних спеціальностей з розвитку іншомовної писемної компетенції (гнучке керівництво з боку викладача, яке полягає у формулюванні цілей та наданні студентам самостійності у визначенні способів їх реалізації; підвищення мотивації самостійної діяльності з писемного мовлення за допомогою автентичних завдань, результатом яких є створення студентами реального продукту, який можна буде використати практично; ознайомлення студентів з жанровими і стилевими особливостями іншомовних текстів, алгоритмом їх написання; демонстрація різних за тематикою і структурою автентичних віршів, їх детальний аналіз на аудиторних заняттях з метою формування в студентів умінь самостійно аналізувати твори та використовувати окремі ідеї щодо структури, побудови тощо у написанні власних письмових робіт; ознайомлення студентів з критеріями для самоперевірки та самооцінки; систематичний аналіз викладачем письмових робіт студентів, порівняння оцінки викладача з самооцінкою студентів з метою розвитку в них критичної саморефлексії); проаналізовано методикою організації самостійної роботи на прикладі написання есе.

Сучасне суспільство, яке характеризується високим рівнем інформатизації, висуває особливі вимоги до системи освіти, які полягають, перш за все, у підготовці фахівців, здатних гнучко адаптуватися в мінливих життєвих обставинах, самостійно здобуваючи необхідні знання, майстерно їх використовуючи на практиці для вирішення різноманітних проблем. Навички професійної самоосвітньої діяльності майбутніх спеціалістів формуються, в першу чергу, в процесі навчання у вищому закладі освіти, розвиваючи в студентів потребу в самоосвітній діяльності, вміння ставити перед собою мету та визначати шляхи її досягнення, здатність критично мислити, формулювати проблеми та творчо їх вирішувати, контролювати, аналізувати та оцінювати результати власної діяльності, вносячи необхідні та своєчасні корективи.

Усе сказане повною мірою стосується студентів мовних спеціальностей, оскільки їхня професійна діяльність пов'язана зі знанням мови, яка зазнає постійних змін, та культури народу, яка розвивається.

Однією з цілей навчання студентів мовних спеціальностей є формування іншомовної комунікативної компетенції, до якої більшість авторів відносять мовну (лінгвістичну), мовленнєву, соціокультурну, стратегічну та дискурсивну компетенції. Мовна компетенція передбачає знання лексичних одиниць та граматичних правил, які перетворюють з о о о : одиниці в осмислене висловлювання. Мовленнєва компетенція включає вміння в чотирьох видах мовленнєвої діяльності — усному мовленні, письмі, аудіюванні та читанні. Соціокультурна компетенція передбачає знання культурних особливостей носіїв мови, їхніх звичок, традицій, норм поведінки; вміння розуміти і адекватно використовувати знання в процесі спілкування, залишаючись при цьому носієм іншої культури, відбирати і використовувати адекватні мовні засоби і форми залежно від цілі і ситуації спілкування.

Дискурсивна компетенція базується на здатності розуміти різні види комунікативних висловлювань, а також будувати цілісні, зв'язні та логічні висловлювання різних функціональних стилів (стаття, письмо, есе і т.д.); передбачає вибір лінгвістичних засобів залежно від типу висловлювання. Стратегічна компетенція включає вербальні і невербальні засоби (стратегії), які використовує мовець, якщо комунікація не відбулась (перепитування, перечитування фрази, жести, міміка тощо) [6, 29–30].

Протягом тривалого часу письмо розглядалося як засіб навчання. Вимоги шкільної програми зводилися до навчання каліграфії та орфографії, за допомогою письмових вправ закріплювалися граматичні та лексичні навички.

Сучасні ж реалії передбачають активне писемне спілкування із зарубіжними колегами, організаціями з метою участі у міжнародних програмах, проектах, обміну досвідом, інформацією. Цим можна пояснити інтерес сучасних дослідників до різних аспектів навчання письма в мовних закладах освіти [1; 8; 9]. Проте питання формування іншомовної комунікативної компетенції у писемному мовленні в процесі самостійної роботи залишається недостатньо опрацьованими і потребує уваги з боку методистів.

Таким чином, *метою статті* є визначення оптимальних умов організації самостійної роботи студентів мовних спеціальностей з розвитку іншомовної писемної компетенції.

Проблема організації самостійної роботи розглядається у роботах І. Зимньої [2], М. Каспарової [5], Н. Коряковцевої [7], Є. Соловової [12], Д. Літтла [14] та інших. За визначенням І. Зимньої самостійна робота — це навчальна діяльність, організована і здійснена студентом в найбільш раціональний з його точки зору час, контрольована ним самим за процесом і результатом на основі зовнішнього опосередкованого системного керівництва з боку викладача (навчальної програми) [2, 95]. Таким чином, самостійна робота розглядається як невід'ємний компонент навчального процесу. У сучасній літературі часто використовують термін “навчальна автономія”, який має дещо інше значення, ніж “самостійна робота”, оскільки передбачає також вибір того, що потрібно вивчати для досягнення поставленої для себе мети [12, 42]. Таким чином, у контексті гуманістичної парадигми самостійна робота є засобом формування автономної особистості, яка, на нашу думку, характеризується високим рівнем розвитку мотивації (внутрішньої та зовнішньої), вмінням формулювати навчальні цілі, визначати оптимальні способи їх досягнення, володіє необхідними знаннями, навчальними вміннями і навичками; здатна до критичної саморефлексії, самооцінки і самокорекції.

Важливим у самостійній роботі є питання керівництва, яке може бути жорстким, відносно жорстким та гнучким. Із жорстким керівництвом асоціюють, перш за все, програмовані навчальні матеріали з ключами для контролю, в яких регламентується кожна навчальна операція. Відносно жорстке керівництво передбачає виконання поряд із регламентованими окремими нерегламентованих операцій. Гнучке керівництво передбачає визначення викладачем цілі і надання студенту самостійності у виборі засобів, прийомів і способів вирішення навчальних завдань. Отже, по мірі оволодіння студентами мовленнєвими вміннями, а також навичками навчальної діяльності змінюється якість керівництва самостійною роботою. Жорстке керівництво поступається місцем відносно жорсткому та гнучкому керівництву [4, 36]. Вибір способу керівництва залежить, на нашу думку, від психологічних факторів, найважливішими з яких є мотиваційна готовність студентів до самостійної роботи, розумова активність та здатність до саморегуляції [2]; а також рівня мовної підготовки, системності знань, досвіду самостійної роботи і відповідно сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності, необхідних для професійного вдосконалення, характеру матеріалу для самостійного опрацювання. Відповідно вже з перших днів навчання у вищому навчальному закладі жорстке керівництво може поєднуватися з відносно жорстким і навіть гнучким залежно від індивідуальних характеристик студентів та навчальних цілей. Зазначимо, що жорстке керівництво не повинно домінувати, а використовуватися лише у випадку необхідності. У навчанні писемного мовлення переважає спочатку відносно жорстке, а з часом гнучке керівництво, яке передбачає самостійне визначення студентом способів досягнення поставленої мети.

Важливою умовою успішності навчання є мотиваційний фактор. Мотив визначається як “стан внутрішньої напруги, від якого залежить можливість і спрямованість активного

організму” [11, 74]. Результати, яких досягає людина в житті, лише на 20–30 % залежить від інтелекту і на 70–80 % від мотивів, які змушують її поводити себе певним чином [3, 29]. У вивченні іноземних мов домінують дві великі категорії мотивів — пізнавальні, обумовлені змістом навчального матеріалу, та соціальні, пов’язані з комунікацією, почуттям обов’язку, успіху. Соціальний мотив є рушійною силою мовленнєвої діяльності, яка є результатом позитивних емоцій, бажання самовираження, самоствердження, обміну враженнями, демонстрації свого таланту, внутрішньої і зовнішньої активності особистості, внутрішньої і зовнішньої потреби в спілкуванні, усвідомлення цілей навчання [10, 57]. Відповідно одним із шляхів мотивації студентів до самостійної роботи з писемного мовлення є використання автентичних матеріалів-взірців та забезпечення ситуацій реального спілкування, спрямованих на створення продукту, який можна буде використати практично. У цьому контексті Л. Мазунова наголошує на необхідності автентичності не лише текстів, а й завдань, розуміючи під останніми завдання, реагування на які ідентичне в природній ситуації спілкування [9, 200].

Навчання писемного мовлення у ВНЗ має на меті формування в студентів індивідуального стилю іншомовного письма, що передбачає володіння канонами всіх основних жанрів і стилів іншомовних текстів на рівні рецепції, репродукції, трансформації, породження-рефлексії і породження-саморефлексії [9, 200]. Студенти повинні навчитися писати листівки, особисті листи різного змістового наповнення (подяка, запрошення, пробачення, пояснення тощо); офіційну кореспонденцію (листи в організації, резюме і т. д.); оголошення, оповідання, статті в газету, рецензії на книги, фільми тощо; академічні есе, наукові статті; доповіді.

Для успішного виконання більшості перелічених письмових робіт студентам необхідно пояснити особливості кожного письмового жанру, ознайомити з вимогами до структури письмового твору; продемонструвати та спільно зі студентами проаналізувати окремі взірці — “автентичні, канонічні тексти” [9, 13]; ознайомити студентів з етапами породження тексту і його смислового сприйняття (організації предметного змісту, текстоорганізації, лінгвістичної організації та жанро-стильового варіювання, редагування [9, 13]); озброїти критеріями для самоперевірки, а також критеріями, за якими вчитель оцінюватиме результати письмової роботи. З часом студенти навчатся самостійно аналізувати взірці та використовувати окремі ідеї щодо структури, побудови твору тощо у написанні власних письмових робіт.

Розглянемо методіку організації самостійної роботи на прикладі написання есе — основної форми письмової роботи в зарубіжних університетах. У зв’язку з розширенням можливостей українських студентів брати участь у програмах обмінів, продовжити навчання за кордоном необхідність володіння вміннями написання есе зростає і стає особисто значущою для студентів, специфіка фаху яких вимагає стажування за рубежом.

Посилена увага до формування вмінь написання есе пояснюється також невідповідністю тексту есе в україномовній та англійській культурах.

Сукупність особливостей, які характеризують той чи інший текст певної мовної спільноти, називається культурною автентичністю даного виду тексту. Культурна автентичність тексту академічного есе визначається жанровими і реєстровими особливостями [13, С. 23]. Виходячи з жанрових особливостей, які визначають змістову і мовну організацію текстів, академічне есе — це письмовий монолог, метою якого є пояснення-переконання і якому притаманна літературна мова, розгорнутість висловлювань, дедуктивний спосіб викладення інформації та чітко визначена структура — вступ, основна частина, заключна частина. Мовний реєстр (різновид мови, який застосовується у певній сфері спілкування) академічного есе включає комунікативну мету, стиль, зв’язність, оформлення, організацію [13, 24].

За даними дослідження О. Щур найбільші труднощі в студентів викликає чітке формулювання тези (*thesis statement*), визначення і досягнення комунікативної мети, дотримання чіткої структури есе, на що відповідно потрібно звертати першочергову увагу на аудиторних заняттях [13, 24]. Тому, крім пояснення жанрових та реєстрових особливостей, студентів необхідно знайомити з автентичними взірцями різних видів есе, навчати аналізу усіх необхідних елементів на запропонованих взірцях. Студенти повинні також спостерігати різні варіанти написання вступу (наприклад, використання цитати, цікавих чи вражаючих даних, короткого жарту, незвичайного запитання тощо), висновків (риторичне запитання, цитата,

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

передбачення тощо), способи послідовної передачі думки, структуру побудови параграфу тощо.

Студентів слід ознайомити з алгоритмом написання есе, який включає підготовчий етап (аналіз теми, визначення мети, загального тону, підбір матеріалу та його структурування), формулювання тези; організацію матеріалу для обґрунтування думки, викладеної в тезі; написання есе; перевірку та самооцінку за визначеними критеріями.

Зупинимося на двох останніх пунктах детальніше. Враховуючи особливості англомовного письмового дискурсу, при перевірці необхідно звертати особливу увагу на зміст, структуру есе, чіткість і коректність викладення думок, орфографію, пунктуацію та оформлення. Зокрема, студентам можна запропонувати такий план перевірки [15, 66]:

1. Чи чітко сформульована теза (*thesis statement*) та вступ?
2. Чи сформульовано *topic sentence* для кожного параграфу?
3. Чи достатньо переконливі аргументи у параграфах?
4. Чи є висновок?
5. Чи вірно вжиті обставини?
6. Чи всі конструкції паралельні?
7. Чи речення та параграфи послідовно викладені і взаємопов'язані?
8. Чи параграфи чітко виділені?
9. Чи правильно вжиті знаки пунктуації, в тому числі вкінці речення?
10. Чи орфографічно правильно написані слова?

Студентів потрібно також ознайомити з критеріями, за якими викладач оцінюватиме їхні есе. До таких критеріїв, на нашу думку, слід віднести: повноту висвітлення теми, логічність та послідовність її викладення, дотримання структури, чіткість формулювання *thesis statement* та *topic sentences*, аргументованість параграфів, доцільність використання мовних засобів, стилістичну відповідність, лексико-граматичну складність, лексико-граматичну та синтаксичну правильність, дотримання вимог до оформлення есе. З метою розвитку навичок самооцінки студентами результатів власної діяльності викладачу необхідно чітко визначити вимоги за балами і ознайомити з ними студентів. Варто оцінити додатковим балом вдало використану цитату чи оригінальну думку. Подальший детальний аналіз оцінки викладача та її порівняння з оцінкою самого студента сприятиме формуванню вмінь рефлексивної самооцінки, яка є необхідною умовою розвитку автономної особистості.

Таким чином, ефективне формування іншомовної комунікативної компетенції у писемному мовленні в процесі самостійної роботи можливе за умови:

- гнучкого керівництва з боку викладача, яке полягає у формулюванні цілей та наданні студентам самостійності у визначенні способів їх реалізації;
- підвищення мотивації самостійної діяльності з писемного мовлення за допомогою автентичних завдань, результатом яких є створення студентами реального продукту, який можна буде використати практично;
- ознайомлення студентів з жанровими і стильовими особливостями іншомовних текстів, алгоритмом їх написання;
- демонстрації різних за тематикою і структурою автентичних взірців, їх детальний аналіз на аудиторних заняттях з метою формування в студентів умінь самостійно аналізувати твори та використовувати окремі ідеї щодо структури, побудови тощо у написанні власних письмових робіт;
- ознайомлення студентів з критеріями для самоперевірки та самооцінки;
- систематичного аналізу викладачем письмових робіт студентів, порівняння оцінки викладача з самооцінкою студентів з метою розвитку в них критичної саморефлексії.

Подальшого дослідження потребує питання формування іншомовної комунікативної компетенції у різних видах мовленнєвої діяльності в процесі самостійної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильєва Є. В. Навчання студентів мовних спеціальностей написання наукового проблемно-тематичного повідомлення англійською мовою: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. — К.: КНЛУ, 2005. — 164 с.
2. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. — М.: Русский язык, 1989. — 219 с.

3. Ефремова О. А. Индивидуализация обучения как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка: Дис. ... канд. пед. наук 13.00.02. — Новосибирск, 2002. — 256 с.
4. Каменская Л. С. Некоторые вопросы организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов при коммуникативном обучении иностранному языку в неязыковом вузе: Сборник научн. труд. — М.: МГЛУ, 1999. — Вып. 437. — С. 33–42.
5. Каспарова М. Г. Психологические аспекты самостоятельной работы студента в процессе овладения иностранным языком: Сборник научн. труд. — М.: МПНИИЯ им. М. Тореза, 1987. — С. 4–12.
6. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. — СПб.: Изд-во “Русско-Балтийский информационный центр “БЛИЦ”, Cambridge University Press, 2001. — 224 с.
7. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. — М.: АРКТИ, 2002. — 176 с.
8. Кривчикова Г. Ф. Методика интерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. — Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2005. — 178 с.
9. Мазунова Л. К. Система овладения культурой иноязычного письма в языковом вузе: Дис. ... докт. пед. наук 13.00.02. — Уфа: БГУ, 2005. — 295 с.
10. Николаева А. М. Индивидуальный подход в обучении неродным языкам: Психолого-методический аспект: Дис. ... канд. пед. наук 13.00.02. — М., 2003. — 191 с.
11. Рогов Е. И. Психология человека. — М., 1999. — 320 с.
12. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: Монография. — М., 2004. — 336 с.
13. Щур О. В. Навчання студентів написання академічного есе // Іноземні мови. — 2003. — № 1. — С. 23–27.
14. Little D. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, and Problems*. — Dublin: Authentic, 1991. — 175 p.
15. Loughheed L. *How to Prepare for the Computer-Based TOEFL Essay*. — Barron's Educational Series, 2000. — 252 p.

Олександр ВАШКІВ

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ІНСТИТУЦІОНАЛІЗМУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлюються особливості викладання у вищій школі окремих базових понять інституційної економіки: інституцій, інститутів, інституційної структури економіки та інституційних змін. Зокрема розкриваються і зіставляються різні погляди у трактуванні цього понятійно-категоріального апарату, а також акцентується увага на методичних підходах та окремих аспектах їх викладання в студентській аудиторії.

Сучасний розвиток освіти в Україні характеризується підвищенням інтересом з боку суспільства до її економічної складової. У цьому розрізі особливої ваги набувають питання вивчення та висвітлення економічного понятійно-категоріального апарату у вищій школі. Серед питань, що на сьогодні не мають чіткого тлумачення і трактування, виокремлюються ті, що пов'язані з інституційними аспектами функціонування економіки.

Мета статті полягає у розставленні акцентів у трактуванні понять “інституція” та “інститут”, означенні інституційної структури економіки з'ясуванні особливостей процесу інституційних змін.

Найперше, що кидається у вічі, — це практично паралельне вживання понять “інституція” та “інститут”. Проте, якщо вдатися у семантику цих слів, то стає очевидно, що слово “інституція” походить від латинського *institutio*, що означає установа, настанова [19, 285; 7, 210], звичай [8, 454], а слово “інститут” — від латинського *institutum* — устрій [19, 285], встановлення [20, 8]. А отже, навіть з цього огляду не є цілком тотожними поняттями.

Обидва поняття трактуються науковцями досить широко. Розглянемо кожне з них.

Д. Норт дає таке лаконічне трактування: “Інституції — це правила гри в суспільстві або, точніше, придумані людьми обмеження, які спрямовують людську взаємодію в певне річище” [13, 11]. Для прикладу “корпорація та професійна спілка більш-менш домовилися між собою

про те, чого вимагати від робітників та керівників. Школи відповідно закріпили ролі вчителів та учнів” [21, 198].

Дещо ширше висловлюється Дж. Ролз, який під інституцією розуміє “певну громадську систему правил, яка визначає посади й пости з їх правами та обов’язками, повноваженнями й привілеями і т. п. Ці правила точно визначають певні форми дії як дозволені, а інші — як заборонені; а ще вони обумовлюють певні покарання, захисти тощо, на випадок порушень. Як приклади інституцій чи, в широкому розумінні, соціальних практик ми можемо уявляти ігри й ритуали, суди й парламенти, ринки та системи власності. Інституцію можна мислити двоєю: по-перше, як такий собі абстрактний предмет, себто як можливу форму поведінки, виражену котроюсь системою правил, і, по-друге, як реалізацію визначених цими правилами дій в думці й поведінці певних осіб у певному часі й місці” [18, 95]. Іншими словами інституції — це, по суті, поширений спосіб мислення щодо відносин між державою і особою та виконуваних ними функцій. Це також система життєдіяльності суспільства, яка з психологічного боку може бути охарактеризована як переважаюча духовна позиція або ж домінуюче сприйняття способу життя в суспільстві [3].

Щодо терміну “інститут”, то за змістом він суттєво не відрізняється від поняття “інституції”. У праці В. Якубенка [24, 20–21] можна знайти такі визначення інститутів, сформульовані теоретиками інституціоналізму. Т. Парсонс трактує інститути як “набори правил, які задані соціально”; Д. Лафта говорить, що “термін “інститут” можна використовувати для позначення тих організацій, в яких колективне існування не передбачає досягнення результату, який можна об’єктивно виміряти” [10, 28]; Т. Веблен означає інститути як стійкі звичаї мислення, характерні для великої спільноти людей [1, 46].

У. Гамільтон своєю дефініцією доповнює попереднє Вебленове трактування інститутів. Зокрема він пише, що “інститути — це словесний символ для ліпшого описання низки суспільних звичаїв. Вони означають переважний і постійний спосіб мислення, який став звичкою для групи або звичаєм для народу... Світ звичаїв і звичок, що до нього ми пристосовуємо наше життя, є сплениням і безперервною основою інститутів” [8, 454–455].

З наведеного переліку трактувань випливає, що інститути мають здебільшого психологічний характер, а отже, організують та регулюють поведінку людей, формуючи їх духовний світ. Відтак, усі економічні процеси набувають психологічного забарвлення, а всім інститутам притаманні риси колективної психології. Тобто, досконале розуміння природи інститутів, їхньої еволюції базується на вивченні рушійних сил і мотивів поведінки, якими керуються у своїх діях окремі особи, професійні або соціальні групи.

Наведений перелік трактувань обох понять засвідчує, з одного боку їх змістову схожість, з другого — їх взаємодоповнюваність. Проте, якщо зважити, що в українській мові на рівні суспільно-правових відносин закріпилися такі форми, як, скажімо, “інститут власності”, “інститут підприємництва”, “інститут сім’ї”, “інститут влади” тощо, то, зрозуміло, що основу останніх формує комплекс дрібніших формальних і неформальних норм, правил, кодексів, звичаїв і т.п., які співвідносяться з категорією інституції. А отже, під поняттям інституції слід розуміти “певні звички та звичаї, заведений у суспільстві ментальний порядок, тобто неписані правила, які формуються “знизу”, від мікрорівня, а під інститутом — закріплення звичаїв та звичок на макрорівні у формі права та організації” [24, 22]. Тобто, “інститути” є формою прояву “інституцій” або ж зовнішнім їх втіленням.

Інституції, як і інститути, в реальних суспільних умовах набувають конкретних форм. Зокрема, О. Вільямсон говорить, що “фірми, ринки та взаємні угоди є важливими економічними інституціями” [2, 15]. Якщо ж говорити про інститути, то ними є корпорація, держава, профспілки, а також правові, психологічні та морально-етичні аспекти (звичаї, навички, інстинкти та ін.) [6, 657]. Проте Д. Норт наполягає і доводить, що між інститутами та організаціями існує суттєва відмінність. “Як і інституції, організації структурують людські взаємодії... Концептуально слід чітко відрізнити правила від гравців. Мета правил — визначення способу, згідно з яким відбувається гра. Однак завдання команди в межах цієї сукупності правил полягає в тому, щоб перемогти у грі за допомогою поєднання майстерності, стратегії та координації чесними, а іноді й нечесними засобами. Формування стратегії та майстерності — це окремий процес, відмінний від створення, розвитку і формування правил.

Організації охоплюють політичні органи (політичні партії, Сенат, міську раду, регулятивне агентство), економічні органи (фірми, профспілки, родинні ферми, кооперативи), суспільні органи (школи, університети, центри професійної підготовки). Вони складаються з групи індивідів, пов'язаних між собою спільним прагненням досягти певних цілей. Формування організацій зводиться до аналізу управлінських структур, фахової майстерності і того, як навчання на практиці визначатиме успіхи організації упродовж часу. Те, як організації виникають і розвиваються, в основному визначається інституційною основою. У свою чергу, вони впливають на її еволюцію" [13, 13].

У розрізі зазначеного впливає, що "економічними інститутами" є приватна власність, гроші, конкуренція, торгівля, прибуток тощо. Ставши такими, вони організують і регулюють поведінку людей. Відтак економічні процеси набувають психологічного забарвлення, а всім інститутам притаманні риси колективної психології [8, 455]. Таким чином, під поняття інституту можна підвести і державу, і сім'ю, і звичай, і організації. І це можна вважати правильним для більшості випадків, коли ставиться завдання виведення мікроявищ та процесів на макрорівень: інстинкт — звичка — звичай — закон.

Наведений ланцюжок є лише одним з багатьох прикладів приведення окремого до загального [24, 22], неформального до формального. Проте, якою б не була природа інститутів та інституцій, у реальному житті вони набирають форм правових норм, традицій, неформальних правил, культурних стереотипів.

Трактуючи інституції як стереотип думки, логічно віднести їх до феноменів культури. "Кожне суспільство, через свої інституції, утворює свою власну архітектуру ролей або суспільних сподівань" [21, 198]. З цим твердженням Е. Тоффлера важко не погодитись, адже особливості інституційної структури суспільства лежать в основі його розвитку.

В цілому, інституційну структуру визначають як певну впорядковану низку інститутів, які створюють матриці економічної поведінки в рамках системи координації господарської діяльності шляхом встановлення обмежень для суб'єктів господарювання. О. Вільямсом більш загально трактує цю дефініцію, визначаючи її як "основні політичні, соціальні і правові норми, які становлять основу для виробництва, обміну і споживання" [22]. Часто поняття інституційної структури вживають паралельно з терміном інституційного середовища. Хоча інституційне середовище — це правила гри, що визначають контекст, в якому здійснюється економічна діяльність. Базові політичні, соціальні і правові норми утворюють основу виробництва, обміну і розподілу" [11].

Інституційна структура є результатом метаконкуренції. На відміну від неї, інституційне середовище створює умови і орієнтири відбору ефективних елементів інституційної структури з альтернативних форм економічної координації. Інституційна структура економіки (регіону, країни, глобалізованих ринків) перебуває в процесі постійних змін, що зумовлені самою природою інститутів. За своєю природою інститути неоднорідні. Виділяють інститути базисні (системоутворюючі), які визначають тип економічного ладу, та інститути, що формують ту чи ту систему. Під базисними економічними інститутами розуміють обмежені певними рамками, правилами та нормами особливі сфери соціальних відносин, належність до яких наділяє економічних суб'єктів стратифікованим статусом та виступає підґрунтям отримання специфікованих доходів.

Серед розмаїття правил, норм, рамок, що регламентують економічну поведінку, можна виділити чотири базисних інститути, взаємообумовленість яких формує інституційну підсистему економіки. Такими інститутами є власність, влада, управління, праця. Ці інститути є визначальними, оскільки виступають для їх носіїв підставою отримання доходів. Через таку свою зобов'язувальну функцію ці інститути дозволяють отримувати чотири специфікованих типи доходів: прибуток, ренту, підприємницький дохід, заробітну плату. Саме це є головним у правилах гри, які диктуються власністю, владою, управлінням і працею [24, 26–7]. Саме вони є визначальними у формуванні того чи того суспільного устрою й саме вони є основою інституційних змін.

Бурхливі суспільно-економічні процеси, що впродовж останніх 15 років спостерігаються на Україні, є видимим наслідком таких змін, в основі яких — заміна одних інституцій та інститутів іншими. Необхідність формування ефективного інституційного середовища

задекларована у низці законодавчих актів України. Зокрема, у Господарському Кодексі України зазначено, що одним з основних напрямів економічної політики, що визначається державою, є “політика інституційних перетворень, спрямована на формування раціональної багатоукладної економічної системи шляхом трансформування відносин власності, здійснення роздержавлення економіки, приватизації та націоналізації виробничих фондів, забезпечення на власній основі розвитку різних форм власності і господарювання, еквівалентності відносин обміну між суб’єктами господарювання, державну підтримку і захист усіх форм ефективного господарювання та ліквідацію будь-яких протизаконних економічних структур” [4, ст. 10.1].

Отож, говорячи про інституційні перетворення або ж інституційні зміни, слід розуміти безперервний процес кількісно-якісних і сутнісних змін та перетворень різних соціальних та економічних інститутів. Суттєві зміни соціально-економічних інститутів відбуваються під час радикальних економічних реформ, зокрема трансформації політичної та економічної систем країни. Наприклад, трансформація економічної системи, що базується на адміністративно-командних методах управління економікою, в економічну систему, основою якої є ринкові важелі саморегулювання економіки, чи оптимальне поєднання ринкових та державних важелів у формі регульованої ринкової економіки. У процесі реалізації економічних реформ відбуваються не лише кількісно-якісні перетворення відповідних інститутів, але й сутнісні зміни. До таких змін можна віднести перетворення державного типу власності на недержавний (колективний, приватний); державних підприємств — на акціонерні, спільні, приватні; адміністративно-регульованих цін — на ринкові; державних фінансово-кредитних інститутів — на приватні, колективні, комерційні і таке ін. [6, 659–660]. Проте не завжди у процесі реалізації реформ можна сподіватися на очікуваний результат. Реформи генерують потік інституційних інновацій, частина з яких розвивається у запланованому варіанті, інша частина реалізується у вигляді, що мало схожий на первісний проект, треті — швидко зникають [15, 4]. Неefективність останніх виникає внаслідок високих витрат, пов’язаних з колективними діями, що необхідні для зміни інститутів. А це, у свою чергу, визначається іншими економічними і політичними інститутами. Ось чому “інституції були (і є) сумішшю одних, що ведуть до збільшення продуктивності виробництва, та інших, що зменшують її. Інституційна зміна однаковою мірою майже завжди створює можливості для цих обох видів діяльності” [13, 18].

Стосовно ж України інституційна основа та інституційні зміни в основному спрямовують владні структури “на перерозподіл матеріальних благ, а не їх виробництво, на створення монополій, а не умов для конкуренції, на обмеження можливостей, а не їх розширення. Рідко коли вони спонукають до інвестицій в освіту, що збільшує продуктивність виробництва. Організації, що розвиваються на такій інституційній основі, стануть ефективнішими, але тільки в тому, щоб зробити суспільство ще непродуктивнішим, а інституційну основу ще менш спонукальною до продуктивної діяльності” [13, 18–19]. Розвиток у такому руслі може закріпитися надовго, оскільки трансакційні витрати на політичних та економічних ринках разом із суб’єктивними моделями учасників веде їх у напрям поступового досягнення ефективніших результатів.

З іншого боку, така ситуація зумовлена тим, що вітчизняна інституційна структура включає інститути, характерні не тільки для ринкової економіки, але й для адміністративно-командної. Це призводить до того, що різні способи економічної координації часто вступають між собою у конфлікт, а відтак ефективність економіки є значно нижчою від ринкової чи навіть централізовано керованої системи. І якщо втручання держави і надалі залишатиметься надмірним у плані регулювання економічних відносин, що формуються на ринках, то це негативно відіб’ється на темпах і якості формування відповідних ринкових інституцій. Виникає своєрідний парадокс: держава втручається через те, що не працюють ринкові механізми, а останні не можуть ефективно функціонувати через відсутність необхідної інституційної структури.

У контексті означеної проблеми неможливо залишити поза увагою те, що сьогодні в Україні сформувався проміжний тип економічної системи, який передбачає ринковий обмін, але інституційна структура не дозволяє використовувати ринкові переваги вищого ступеня. Тобто існуюча інституційна структура характеризується сильним регламентуючим впливом держави, який суттєво залежить від елітарних груп, що з цього мають зиск. Як наслідок, в

Україні відсутня “цілісна система інформаційного обміну між різними сферами і різними щаблями суспільства. Закритість — головне знаряддя для досягнення успіху в сучасному українському соціумі. Тіньова економіка, кулуарна політика, кругова порука і корупція в органах влади, корпоративність і самозвеличення в культурі і мистецтві, “клани”, “олігархи”...” [17, 10], на додачу “термінологічний хаос, який віддавна оточує українську політичну реальність. Природно, термінологічний хаос неминуче означає і хаос договірний” [14, 11]. Нове середньовіччя, як сказав би Умберто Еко, або вдаючись до міркувань Д. Норта: “Інституції не обов’язково створено такими, щоб бути суспільно ефективними, їх (або принаймні офіційні правила) створено швидше в інтересах тих, хто здатний виторгнути собі нові правила” [13, 27].

Із сказаного можна зробити висновок про те, що політика України повинна бути зорієнтована, з одного боку, на відмову від старих інституцій, що сьогодні знайшли своє відображення в олігархічній суспільно-політичній та економічній системі; з іншого боку, на створення умов для формування ефективної інституційної структури. Щодо останнього доволі образно висловились Ліна Костенко: “Це лише вимагає перегляду звичної схеми. Перестановки некоректно поставлених дзеркал” [9, 30].

Перестановка дзеркал-інституцій є надзвичайно складним і багатограним процесом. Здійснюючи її, важливо не лише не копіювати чи адаптувати “чужі” матриці-схеми до вітчизняних реалій, а будувати свої, які б відповідали світосприйняттю і соціо-економічній поведінці українського народу. Як сказав би Михайло Грушевський, “безсумнівно, протертими стежками ходити легше — хоч вони кінець кінцем, як каже Євангеліє, ведуть до загибелі вищих моральних цінностей життя. Але спокуса велика і тут от важно ... “знайти себе”, і не збиватись на чужу дудку, а йти тою дорогою, яку вказували нам реальні обставини нашого життя” [5, 176]. На це, як бачимо, вказувалось ще на поч. ХХ сторіччя, про це говоримо сьогодні: “Ефективне не те, що заперечує чуже, а те, що утверджує своє” [9, 15], хоча “граблі” — все ті ж.

Як зазначалось, основна роль інституцій у суспільстві полягає у зниженні рівня невизначеності шляхом встановлення постійної (хоча й не завжди ефективної) структури людської взаємодії. Будь-яка взаємодія обумовлена стимулами, що закладені в її основу. “Стимули — основні чинники функціонування економіки” [13, 173]. Упродовж часу вони змінюються змінюючи й самі інституції, а відтак — інституційне середовище. “Усі інституції — від звичаїв, кодексів і норм поведінки до статутного і загального права та контрактів між індивідами — поступово змінюються, а тому безперервно змінюються доступні нам варіанти вибору” [13, 14–15]. Іншими словами, вирішальний вплив на інституційні зміни має людина як основна продуктивна сила, як суб’єкт економічних, передусім виробничих відносин.

Як зазначалося вище, чотири базові інститути: власність, влада, управління і праця є основою для отримання чотирьох специфікованих доходів — прибутку, ренти, підприємницького доходу та заробітної плати. Саме звідси стимули беруть свій початок, змінюючись разом із зміною умов отримання доходу. І саме на цьому акцентує увагу Д. Норт, стверджуючи, що рушієм інституційної зміни є індивідуальний підприємець чи політичний керівник, що реагує на стимули, закладені в інституційну основу. При цьому джерелом інституційної зміни є зміна відносних цін та уподобань [13, 107]. А отже, “процес інституційної зміни можна описати таким чином. Зміна відносних цін веде одну або обидві сторони — учасників політичного або економічного обміну — до усвідомлення того, що одна або обидві сторони могли б покращити своє становище, якби змінили угоду або контракт” [13, 111]. Проте кожна угода чи контракт опирається на ієрархію правил, а тому переформулювання окремих умов може виявитися нездійсненним, якщо попередньо не будуть переглянуті правила вищого рангу. Останнє потребує додаткових витрат ресурсів з боку суб’єкта, що бажає переглянути умови угоди/контракту для зміцнення своїх позицій. Якщо ж в якості інституційних обмежень виступає норма поведінки, то зміна відносних цін або зміна смаків призведе до її поступового розмивання і заміни іншою. Те ж стосується звичаїв і традицій.

В усьому ланцюжку інституційних змін зримо проступає взаємозалежність: зміна відносних цін зумовлює зміну смаків і уподобань людини, а зміна смаків і уподобань призводить до зміни відносних цін. Іншими словами, “джерелом інституційних змін є зміна світогляду людей, що відображається в зміні відносних цінностей і/або зміни в уподобаннях” [12]. Це означає, що знані зміни відносних цін упродовж часу змінюватимуть характер

поведінки людей та їхнє обґрунтування того, що становить її норми [13, 109]. При цьому під зміною відносних цін розуміємо зміну співвідношення цін виробничих факторів (зміна співвідношення ціни на землю і ціни робочої сили, ціни робочої сили і ціни капіталу, ціни капіталу і ціни землі), зміну витрат на інформацію і зміну технології.

Більшість змін відносних цін мають внутрішнє походження, відображаючи безперервні максимізуючі зусилля керівників (різних рівнів і сфер діяльності), які через зміну відносних цін породжуватимуть інституційну зміну. “Процес, за допомогою якого керівник набуває професійної майстерності і знань, приведе до зміни відносних цін внаслідок зміни усвідомлених витрат і вигід від нових трансакцій і контрактів. Зміни міцності позицій в обстоюванні своїх інтересів ведуть до перегляду як політичних, так і економічних контрактів” [13, 108].

Окремі зміни відносних цін можуть мати зовнішнє походження, як наслідок природних явищ і катаклізмів, наслідком яких є зміна співвідношень цін робочої сили, землі, капіталу тощо.

Будь-яка інституційна зміна є наслідком дії низки чинників і характеризується спільними рисами. Серед чинників інституційних змін виділяють: наукові, техніко-технологічні, економічні (в т.ч. фінансові, інвестиційні, інноваційні та ін.), соціальні, правові, політичні тощо, пов’язані з управлінням та регулюванням системи суспільних відносин, передусім економічних, окремих їх підсистем та елементів [6, 659]. “Зміни спричиняються зараз, як і завжди, трьома рушійними силами технології, інститутів та цінностей: інструментами, правилами та нормою”, — стверджують Й. Ріддерстрале і К. Нордстрем, застерігаючи при цьому, що “якщо ми не будемо впливати на формування сил, котрі правують змінами, то вони формуватимуть нас” [16, 30].

Найбільш загальними рисами інституційних змін є:

- постійна взаємодія інститутів і організацій в умовах економічної конкуренції;
- конкуренція у боротьбі за виживання змушує організації постійно інвестувати в знання. Характер і спрямованість знань, які отримують індивіди, і, відповідно, їхні організації, визначатимуть сприйняття можливостей, а отже, і вибору, що впливатиме на поступову зміну існуючих інститутів;
- інституційне середовище диктує тип і спрямованість знань, отримуваних індивідом з погляду максимізації очікуваного виграшу в існуючих інституційних умовах;
- сприйняття — похідна від ментальних, розумових конструкцій (mental constructs) гравців;
- економія від масштабу, комплементарність (взаємодоповнюваність), сіткові (мережеві) зовнішні ефекти (тісний взаємозв’язок) інституційної матриці роблять інституційні зміни у більшості випадків поступовими і залежними від попередньої траєкторії розвитку [23].

Інтенсивність інституційних змін у різні періоди істотно різниться. За їх характером можна виділити еволюційні та революційні інституційні зміни. Еволюційна зміна відбувається поступово і означає, що суб’єкти-учасники обміну переглядають контракт, метою якого є отримання певної частки прибутку хоча б однією стороною. “Ключем до неперервних поступових змін є інституційні контексти, що уможлиблюють нові переговори та компроміси між гравцями. Політичні інституції (як офіційні, так і неофіційні) можуть стати прийнятною основою еволюційної зміни” [13, 115].

У чисто теоретичному плані можна говорити про те, що на окремих етапах розвитку інституцій встановлюється інституційна рівновага. Згідно з Д. Нормом “інституційна рівновага — це ситуація, коли за умов заданої міцності позицій гравців у відстоюванні своїх інтересів та сукупності договірних трансакцій, що становлять загальний економічний обмін, жоден з гравців не вважатиме вигідним виділяти ресурси на переформування угод” [13, 110–111].

Революційні інституційні зміни є різкою докорінною зміною офіційних правил внаслідок завоювання чи революції. Такі зміни стають можливим за умови, що: 1) учасники обміну не можуть залагодити суперечки щодо отримання потенційного прибутку від обміну через нерозвиненість інституційної основи, брак посередницьких інституцій та обмеженість ступенів свободи керівників у переговорах зі складовими групами. Це може спонукати керівників сторін до спроби створення коаліції для подолання проблеми за допомогою страйків, насилля тощо;

2) існує широка підтримка насильницьких дій, які базуються на ідеологічних зобов'язаннях щодо подолання проблеми. “Що сильніші ідеологічні переконання учасників, то більшу ціну вони готові платити їй, отже, більша ймовірність успіху революції. Така різка зміна має багато спільних рис з різкими еволюційними змінами, але найпримітнішою з них є те, що рідко коли така зміна буває настільки різкою, як здається з першого погляду. Така зміна різка частково тому, що коаліції, важливі для успіху революції, мають тенденцію розпадатися після перемоги. На місце клею у вигляді ідеологічного відчуження і спільного супротивника приходять розчинники ідеологічних відмінностей і конкурентні претензії на отримання винагороди. Одна фракція може просто знищити іншу, але найпоширенішим є тривалий період неспокійного і сварливого компромісу” [13, 116]. В кінцевому підсумку “влада переходить від тих, хто дотримувався правил, до тих, хто їх руйнує та створює нові” [16, 43]. Хоча, з іншого боку, за словами Пітера Друкера: “Управляти змінами неможливо. Можна лише очолити їх” [16, 145].

Таким чином, запропоновані нами методичні підходи у трактуванні базових понять інституціоналізму допоможуть чіткіше з'ясувати їх суть, особливості, роль у функціонуванні економічної системи як на мікро-, так і на макроекономічному рівнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Веблен Т. Теория праздного класса. — М.: Прогресс, 1984. — 367 с.
2. Вільямсон О. Економічні інституції капіталізму. Фірми, маркетинг, укладання контрактів. — К.: Вид-во “АртЕк”, 2001. — 472 с.
3. Вольчик В.В. Предмет изучения институциональной экономики и ее место в современной экономической теории / <http://www.ie.boom.ru/>
4. Господарський Кодекс України // ВВР, 2003, № 18.
5. Грушевський М. Хто такі українці і чого вони хочуть. — К.: Т-во “Знання” України, 1991. — 240 с.
6. Економічна енциклопедія: У 3 т. — Т. 1 / Редкол. С.В. Мочерний та ін. — К.: Видавничий центр “Академія”, 2000. — 864 с.
7. Економічний словник / За ред. П.І. Багрія, С.І. Дорогунцова. — К.: Головна редакція УРЕ АН УРСР, 1973. — 624 с.
8. Історія економічних учень: Підручник / За ред. Л.Я. Корнійчук, Н.О. Татаренко. — К.: КНЕУ, 1999. — 564 с.
9. Костенко Л. Гуманітарна аура нації або дефект головного дзеркала. — К.: Видавничий дім “КМ Академія”, 1999. — 32 с.
10. Лафта Д. Эффективность менеджмента организаций. — М., 1999. — 320 с.
11. Мельников С.Б. Институциональный механизм регионального управления // <http://transeconom.boom.ru/lectons/html/>.
12. Норт Д. Вклад неинституционализма в понимание проблем переходной экономики / <http://www.finansy.ru/publ/north.htm>.
13. Норт Д. Институції, інституційна зміна та функціонування економіки / Пер. з англ. І. Дзюб. — К.: Основи, 2000. — 198 с.
14. Пахльовська О. Біном “Україна — діаспора” сьогодні: криза і перспектива. — К.: Вид дім “КМ Академія”; Всеукр. т-во “Просвіта” ім. Тараса Шевченка, 2002. — 51 с.
15. Полтерович В.М. Институциональные ловушки и экономические реформы // <http://www.institutional.boom.ru/tranzitology.htm>
16. Ріддерстрале Й., Нордстрем К.А. Каражке-капіталізм / Пер. з англ. — К.: Дніпропетровськ: Баланс Бізнес Букс, 2004. — 312 с.
17. Розумний М. Сучасний українець довіряє інстинктам // Політика і культура. — 2003. — № 7. — С. 10.
18. Ролз Дж. Теорія справедливості / Пер. з англ. О. Мокровольський. — К.: Видавництво Соломії Павличко “Основи”, 2001. — 822 с.
19. Словник іншомовних слів / За ред. О.С. Мельничука. — К.: Головна редакція УРЕ АН УРСР, 1974. — 776 с.
20. Тарушкин А.Б. Институциональная экономика. — СПб.: Питер, 2004. — 368 с.
21. Тоффлер Е. Третья Хвиля / З англ. пер. А. Євса. — К.: Вид дім “Всесвіт”, 2000. — 480 с.
22. Уильямсон О. Частная собственность и рынок капитала // ЭКО. — 1993. — № 5.
23. Фомичев Импорт институтов и оценка его эффективности // <http://www.institutional.boom.ru/tranzitology.htm>
24. Якубенко В.Д. Базисні інститути у трансформаційній економіці: Монографія. — К.: КНЕУ, 2004. — 252 с.

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто філософські та психолого-педагогічні аспекти неперервної професійної освіти. Охарактеризовано засоби дистанційного навчання, які вдосконалюють професійну підготовку фахівців, сприяють підвищенню ефективності професійної підготовки сучасних фахівців. Основною метою нових інформаційних технологій навчання є підготовка студентів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства. Засобами новітніх інформаційних технологій дистанційного навчання, які сприяють підвищенню ефективності професійної підготовки сучасних фахівців, є: мультимедіа, перманентний самоконтроль за допомогою комп'ютерних програм, телекомунікаційні технології, Інтернет та Інтранет, телеконференції з аудіо- та відеосигналом для проведення дистанційних лекцій і консультацій.

Сучасний етап переходу від індустріального до інформаційного суспільства ставить нові вимоги до системи освіти. Стрімке вдосконалення та зміна економічних стратегій і технологій їх реалізації зумовили швидке старіння знань і вмінь та потребу перепідготовки і підвищення кваліфікації фахівців. Доступність та якість отримання освіти на відстані від навчального закладу забезпечує дистанційне навчання. У програмі Світового Банку “Освіта для економічної компетентності” визначено, що глобальне дистанційне навчання є ефективним способом забезпечення розвитку людини, її соціальної та професійної мобільності протягом життя, успішної адаптації до умов сучасного суспільства [12, 79].

Мета статті — охарактеризувати засоби дистанційного навчання, які вдосконалюють професійну підготовку фахівців, сприяють професійному становленню студентів і працівників.

В. Биков та В. Руденко слушно зазначають, що в умовах стрімкого зростання обсягів інформації в економіці та інших сферах людської діяльності традиційні методи отримання необхідних відомостей вже не відповідають сучасним вимогам. Паперова технологія вичерпала свої можливості з точки зору вдосконалення форм організації та зменшення часу на пошук інформації [1, 5]. Це стосується насамперед освіти, де інформаційні потоки відіграють провідну роль.

На думку В. Кудіна, комп'ютерна революція піднесла на небачені висоти продуктивність сучасної цивілізації. Особливо це стосується професійної підготовки спеціалістів та їх можливостей передавати знання і трудовий досвід [8, 30]. Успіхи в створенні штучного інтелекту допоможуть розкрити секрети розвитку і функціонування природного інтелекту, підкажуть методи впливу на його вдосконалення, на весь процес освіти і виховання, на якісні зміни у педагогіці, перетворюючи її на провідну галузь науки.

Згідно з твердженням М. Жалдака, інформаційні ресурси — це найважливіший фактор не лише освіти, а й сучасного виробництва та економіки [4, 20]. Л. Острівна зазначає, що інформаційні технології докорінно змінюють господарську діяльність, роблять її динамічною, розширюють сферу послуг, прискорюють платежі, здешевлюють вартість грошового обігу [10, 293].

Р. Гуревич вважає, що активне застосування сучасних інформаційних технологій навчання стає потребою, яка зумовлена особливостями нового етапу науково-технічної революції [3, 8]. Встановлено, що найдоцільніше використовувати обчислювальну техніку в розв'язуванні певного кола педагогічних проблем, зокрема, у формуванні спеціальних умінь [3, 23].

Як інформаційну технологію в системі професійної підготовки фахівців П. Образцов розуміє систему загальнодидактичних, психологічних, методичних процедур взаємодії викладачів і студентів з урахуванням технічних і людських ресурсів, які спрямовані на проектування і реалізацію змісту, методів, форм та інформаційних засобів навчання [9, 26].

На думку Г. Поппеля, інформаційні технології — це використання обчислювальної техніки і систем зв'язку для створення, збирання, передання, зберігання, опрацювання інформації в усіх сферах суспільного життя [10, 293].

І. Соколова вважає інформаційними технологіями навчання майбутніх фахівців систему загальнодидактичних, психологічних, технологічних процедур взаємодії суб'єктів навчально-

виховного процесу у вищій школі з урахуванням технічних і людських ресурсів, які спрямовані на формування інформаційної компетенції майбутніх фахівців [15, 213].

Таким чином, що визначення інформаційних технологій, що зустрічаються у педагогічній літературі, виражають два підходи в розумінні суті інформаційних технологій: загальнотехнічний (М. Жалдак, Г. Поппель) і педагогічний (П. Образцов, І. Соколова). Для нашого дослідження важливими є вони обидва, оскільки в навчальному процесі можна визначити два основні підходи стосовно застосування комп'ютерів: як об'єкта вивчення і як засобу реалізації сучасних технологій навчання.

Вважаємо, що інформаційні технології у загальнотехнічному значенні — це способи оптимізації інформаційних процесів. Під інформаційними технологіями навчання ми розуміємо способи, які оптимізують інформаційні потоки у педагогічній системі.

М. Новік визначає такі методи інформаційних технологій навчання: традиційні методи комп'ютерного навчання (комп'ютерне навчання та комп'ютерний контроль); методи інформаційного ресурсу (комп'ютерне навчання на основі бази даних, технологія гіпертексту, гіпермедіа технології, технології мультимедіа, комп'ютерна графіка); технології штучного інтелекту (евристичне навчання, метод прецеденту, метод фальсифікації); навчальне комп'ютерне моделювання (застосування комп'ютерного моделювання в методах аналізу ситуацій та ділових іграх, віртуальна реальність, комп'ютерне моделювання навчальних програм) [15, 213].

Узагальнивши роботу і здобутки дослідників дистанційного навчання та власний досвід викладання у вищих навчальних закладах, ми визначаємо таку роль інформаційних технологій у навчальному процесі: 1) інтенсифікація процесу навчання і підвищення його ефективності за рахунок можливості опрацювання великого обсягу навчальної інформації; 2) розвиток пізнавальної активності, самостійності, підвищення інтересу до дисципліни; 3) встановлення зворотного зв'язку, необхідного для управління навчальним процесом; 4) систематичний контроль знань, навичок і вмінь; 5) удосконалення форм і методів організації самостійної роботи студентів; 6) індивідуалізація процесу навчання.

Т. Коваль зазначає, що застосування нових інформаційних технологій у процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах дозволяє змінити стару парадигму “викладач → студент → підручник” на нову: “студент → засоби професійної підготовки → викладач” [6, 61].

Р. Гуревич вказує на наступні педагогічні цілі застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі:

- 1) розвиток творчого потенціалу студентів, їх здібностей до комунікативних дій і вмінь експериментально-дослідної діяльності;
- 2) інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості;
- 3) реалізація соціального замовлення, що обумовлене інформатизацією сучасного суспільства (підготовка спеціалістів у галузі інформатики, користувачів засобів нових інформаційних технологій) [3, 234].

Названі цілі визначають основні напрямки впровадження інформаційних технологій у навчальний процес:

- подання інформації і засобу, що вдосконалює процес викладання, підвищує його ефективність і якість;
- формування культури навчальної діяльності;
- формування інструменту пізнання;
- проведення віртуальних лабораторних експериментів;
- вивчення об'єкта в курсі “Інформатика і комп'ютерна техніка”;
- керівництво навчальним процесом і навчальними закладами;
- поширення передових педагогічних технологій (регіонального, а в перспективі — глобального масштабу) [3, 235].

Однак, як зазначає В. Слащов, практично необмежені можливості сучасних комп'ютерних систем щодо обсягів навчальної інформації, яка може бути подана студенту, стають джерелом спокуси стосовно збільшення навантаження на пам'ять, мислення,

підсвідомість, емоції, посилення тиску на психіку тощо [14, 213]. Водночас, навпаки, потрібна така технологія навчання, за якої деякий фіксований рівень затрат енергії учасників навчального процесу — викладачів і студентів — забезпечує ефективне досягнення кінцевих результатів, дозволяє за один і той же термін і при однаковому рівні активності розв'язувати не одне завдання, а два-три взаємопов'язані. Впровадження інформаційних технологій у навчальний процес не може дати стійких позитивних наслідків, якщо не враховувати вимог і досягнень дидактики, а також психології, соціальних умов, виховних аспектів і навіть менталітету студента.

Ми погоджуємось з думкою Р. Гуревича, що не варто допускати, щоби введення нових методів перетворювалося на самоціль; вони повинні вписуватись у загальну схему методів і форм роботи [3, 202]. Не можна сподіватися, що впровадження комп'ютера у звичний навчальний процес здійснить революцію в освіті. Потрібно змінювати концепцію навчання, оскільки із зміною засобів навчання змінюються і мислительні процеси [3, 203].

Розробка нових інформаційних технологій суттєво змінює розуміння особливостей пізнавальних процесів діяльності людини, свідомості і міжособистісних стосунків. Однак спілкування "людина-людина" залишається переважаючим, тобто комп'ютеризація не пригнічує, а розкріпає особистість [3, 208–209]. В. Кудін прогнозує стрімке зростання ролі талановитого, видатного педагога у його впливі на вихованців [8, 86]. Віддаючи належне засобам масової інформації як "колективному" педагогу, не можна забувати, що вони, хоч якими значимими і важливими були б, ніколи не зможуть замінити спілкування студента з викладачем [8, 160].

Згідно з думкою В. Журавського, інформаційні та комунікаційні технології можуть сприяти зміцненню соціального єднання і розширенню можливостей саморозвитку окремих людей і груп у кожному суспільстві [5, 43]. А. Криклій стверджує, що змінюється поняття освіченості: воно нині визначається не лише сумою конкретних знань, а містить у собі комп'ютерну грамотність і певний рівень інформаційної культури. Інакше кажучи, наше високоіндустріальне суспільство має відмовитися від старого уявлення про те, що життя складається з 16–20 років навчання і 40 років роботи. Зараз необхідно діяти за іншою схемою: 10–20 років навчання і 40 років роботи і навчання. Тільки так можна унеможливити професійне відставання [7, 107]. С. Сисоева вважає, що у новому інформаційному суспільстві, до якого Україна, як і весь світ, переходить, стратегічне соціально-економічне завдання неперервної професійної освіти полягає у формуванні якісно нової професійної культури людей, головними компонентами якої є інформаційна культура і загальнокультурний розвиток людини [11, 96].

На думку В. Кудіна, на різних етапах історичного розвитку держав перед освітою ставилися різні цілі, хоч ядром завжди була підготовка висококваліфікованого працівника з високим рівнем загальнокультурного і морального розвитку. Звичайно, воно збереглося і тепер, але зросла необхідність умінь постійно самостійно поповнювати знання, здобувати і застосовувати їх у практичній діяльності [8, 107]. С. Сисоева вказує, що одним із важливих завдань сучасної професійної освіти є "адаптація у цифровому світі" [13, 196].

Об'єктивна необхідність підвищення ефективності освіти час від часу призводить до стрибкоподібних проривів у використанні засобів організації праці всіх суб'єктів освітньої діяльності — учнів, педагогів, учених, працівників сфери управління. На думку Б. Гершунського, до таких засобів, які є співвимірними за своєю значимістю із введенням писемності і книгодрукування і претендують на докорінне перетворення уявлень про трудові функції всіх учасників освітнього процесу, потрібно віднести засоби комп'ютерної і телекомунікаційної техніки та інформаційні технології [2, 288].

У зв'язку з цим, технологічною основою дистанційного навчання обрано нові інформаційні технології навчання. Ми вважаємо основною метою нових інформаційних технологій навчання підготовку студентів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства.

Отже, засобами новітніх інформаційних технологій дистанційного навчання, які сприяють підвищенню ефективності професійної підготовки сучасних фахівців, є:

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

- мультимедіа, що дозволяє подавати навчальні матеріали не лише у текстовому вигляді, а й за допомогою відео, звуку, графіки і таким чином активізувати пізнавальну діяльність;
- перманентний самоконтроль за допомогою комп'ютерних програм;
- телекомунікаційні технології, які зменшують час між запитом студента і відповіддю викладача;
- Інтернет та Інтранет, що створюють можливість синхронного спілкування студентів з викладачем та студентів між собою;
- телеконференції з аудіо- та відеосигналом для проведення дистанційних лекцій і консультацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю., Руденко В. Д. Системи управління інформаційними базами даних в освіті. — К.: ІЗМН, 1996. — 288 с.
2. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. — М.: Совершенство, 1998. — 608 с.
3. Гороль П. К., Гуревич Р. С., Коношевський Л. Л., Подоляк В. О. Обчислювальна техніка і технічні засоби навчання / За ред. проф. Р. С. Гуревича — Вінниця: ВДПУ, 1999. — 324 с.
4. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: Дисертация в форме науч. доклада д-ра пед. наук: 13.00.02. — М., 1989. — 48 с.
5. Клопов Р. В. Основні поняття новітніх інформаційних технологій // Педагогічний процес: теорія і практика. Зб. наук. праць. — Вип. 1. — Київ: Вид-во ПП "ЕКМО", 2004. — С. 42–50.
6. Коваль Т. І. Вимоги до особистісно орієнтованої професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів // Педагогічний процес: теорія і практика. Зб. наук. праць. — Вип. 1. — К.: ЕКМО, 2004. — С. 51–66.
7. Криклій А. С. Актуальні питання створення системи неперервного професійного навчання банківських працівників // Педагогічний процес: теорія і практика: Зб. наук. праць. Вип. 2. — К.: ЕКМО, 2004. — С. 105–111.
8. Кудін В. О. Засоби масової інформації та професійна освіта: філософсько-педагогічний аспект дослідження. — Харків: ХПІ, 2002, — 207 с.
9. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. — Орел, 2000. — С. 23–26.
10. Остривня Л. Г. Эколого-экономические аспекты внедрения информационных технологий в Украине // Проблеми впровадження інформаційних технологій в економіці та бізнесі: Тези доповідей II міжнар. наук.-практ. конференції, м. Ірпінь, травень 2001 р. / Академія Державної податкової служби України. — Ірпінь, 2001. — С. 293–297.
11. Сисоєва С. О. Неперервна професійна освіта в контексті її технологічного забезпечення // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. — 2004. — Вип. 2. — С. 96–103.
12. Сисоєва С. О. Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. — 2003. — Випуск 3–4. — С. 78–87.
13. Сисоєва С. О. Сучасні інформаційні технології в освіті дорослих // Педагогічний процес: теорія і практика. Зб. наук. праць. — Вип. 2. — Київ: ЕКМО, 2004. — С. 194–199.
14. Слацов В. А. Інформаційні технології в контексті проблем професіоналізації навчання студентів // Збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля / О. П. Голубенко (заг. ред.), В. П. Ткаченко (укл.). — Луганськ, 2004. — Ч. 1: Проблеми педагогіки вищої школи на сучасному етапі, дистанційна система освіти на базі інформаційних технологій, «...» підприємствами і установами регіону. — С. 212–213.
15. Соколова І. В. Інформаційна компетентність вчителя іноземної мови: структура, зміст, критерії, умови формування // Педагогічний процес: теорія і практика: Зб. наук. праць. Вип. 2. — К.: ЕКМО, 2004. — С. 209–225.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ АДАПТАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ЦИВІЛЬНИХ ВИКЛАДАЧІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВІЙСЬКОВОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

На основі результатів аналізу науково-методичних і психолого-педагогічних літературних джерел охарактеризовано технологічні мікроструктури формування адаптаційної готовності цивільних викладачів до професійної діяльності у військовому вищому навчальному закладі. Результати досліджень проблеми формування адаптаційної готовності цивільних викладачів до професійної діяльності у військовому ВНЗ, а також практичний досвід автора в навчально-виховному процесі військової вищої школи дали змогу виокремити психологічний і професійно-діяльнісний (педагогічний) компоненти такої адаптаційної готовності цивільних викладачів.

Стан і розвиток педагогічних систем в кожному епоху можна оцінювати за рівнем розвитку педагогічних технологій. Простежуючи динаміку цих процесів (від індивідуальної майстерності, тобто мистецтва педагога, та до загальновідомих, усталених активних методів і форм освіти), можна відзначити, що розвиток засобів учіння і пов'язаних з ними методик, збільшення їх ваги у педагогічних системах від епохи до епохи стимулювали процес технологізації педагогіки в таких означеннях: стандартизація, уніфікація “освітнього виробництва” у системі масової освіти; піднесення творчого процесу (створення та оцінювання технологій навчання) на вищий рівень; упорядкування освітньої системи на основі ієрархії рівнів організації та відповідних їм специфічних технологій тощо. В результаті роль педагога і його мистецтва поступово знижується і зовсім зникає в контексті самоосвіти.

Педагогічні технології не можуть бути принципово новими за суттю. Як і будь-які інші технології, вони мають свої галузеві (професійні) особливості. Як технології, пов'язані зі свідомістю людини, складними питаннями навчання, педагогічні технології відрізняються від виробничих, біологічних і навіть інформаційних. Їхня специфіка виявляється у наявності виховного компонента і необхідності врахування філософського, психологічного, медичного, екологічного й інших аспектів проблеми.

За допомогою педагогічних технологій створюються нові можливості впливу на традиційний навчально-виховний процес і підвищення його ефективності. Щоправда, цей процес відбувається спонтанно і не завжди керований. Адаптація нових технологій в освітній галузі особливо добре простежується за таким показником, як введення в освіту нових інформаційних технологій. Однак зводити технологізацію освіти до інформатизації якщо не помилково, то ще передчасно [1].

Освітніми технологіями реалізується загальна стратегія розвитку єдиного державного освітнього простору. До основних їхніх функцій слід віднести прогностичну, проєктивну, оскільки технології безпосередньо пов'язані з плануванням визначених цілей і результатів, основних етапів, способів та організаційних форм освітнього і виховного процесів, спрямованих на підготовку висококваліфікованих кадрів. Критеріальні параметри описання технологій відображені в доктринах, концепціях розвитку і стандартах (спрямованість уміння, зміст і структура освіти, вимоги до програм та умов їх реалізації, навантаження й обсяг навчального матеріалу, предметні сфери, освітні рівні, атестація).

Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій і вибудовується на знанні закономірностей функціонування системи “педагог — матеріальне середовище — учень” за певних умов навчання (індивідуальне, групове, колективне, масове й ін.). Її властиві загальні риси і закономірності реалізації навчально-виховного процесу незалежно від того, при вивченні якого конкретного предмета вони використовуються.

Результати аналізу наукових досліджень В. Безпалько, Р. Гуревича, Н. Кузьміню, А. Макаренка, В. Монахова, Л. Романишиної, В. Синьова, М. Сметанського, В. Сухомлинського, О. Торічного, М. Фіцули й інших вчених, які присвячені розробленню та вдосконаленню технологій навчання у різних сферах соціальної діяльності людини, дають змогу визначити суть поняття “педагогічна технологія” через такі її аспекти:

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

- науковий (педагогічні технології — частина педагогічної науки, що вивчає та розробляє цілі, зміст і методи навчання і виховання, проектує педагогічні процеси);
- процесуально-описовий (опис процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення проміжних і кінцевих результатів навчання та виховання);
- процесуально-діяльнісний (функціонування технологічного (педагогічного) процесу, всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів).

Отже, педагогічна технологія функціонує як:

- наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчально-виховного процесу;
- система способів, принципів і засобів, які застосовуються у навчанні та вихованні;
- безпосередньо процес навчання та виховання.

На думку Г. Селевко, поняття “педагогічна технологія” в освітній практиці вживається на трьох ієрархічно супідрядних рівнях:

1. Загальнопедагогічному (загальнодидактичному): загальнопедагогічна (загальнодидактична, загальновиховна) технологія характеризує цілісний освітній процес у певному регіоні, навчальному закладі, на певному ступені навчання. Тут педагогічна технологія синонімічна з педагогічною системою: у неї включається сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів та об'єктів процесу.

2. Частково-методичному (предметний): частково-предметна педагогічна технологія вживається в значенні “часткова методика”, тобто як сукупність методів і засобів для реалізації визначеного змісту навчання і виховання в рамках одного предмета, класу, вчителя (методика викладання предметів, методика навчання, методика роботи вчителя, вихователя).

3. Локальному (модульному): локальна технологія є технологією окремих частин навчально-виховного процесу, вирішення часткових дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологія заняття, засвоєння нових знань, технологія повторення і контролю матеріалу, технологія самостійної роботи та ін.) [2].

Розрізняють ще технологічні мікроструктури: прийоми, ланки, елементи тощо. Вибудовуючись у логічний технологічний ланцюжок, вони утворюють цілісну педагогічну технологію (технологічний процес) [1].

Мета статті — на основі результатів аналізу науково-методичних і психолого-педагогічних літературних джерел дати характеристику технологічним мікроструктурам формування адаптаційної готовності цивільних викладачів до професійної діяльності у військовому вищому навчальному закладі (ВНЗ).

Результати досліджень проблеми формування адаптаційної готовності цивільних викладачів до професійної діяльності у військовому ВНЗ [3; 4; 5; 6], а також практичний досвід автора в навчально-виховному процесі військової вищої школи дали змогу виокремити психологічний і професійно-діяльнісний (педагогічний) компоненти такої адаптаційної готовності цивільних викладачів.

Показниками психологічного компонента адаптаційної готовності, на нашу думку, можуть бути емоційна стабільність, адекватна або дещо завищена самооцінка, емпатія, низький рівень тривожності, відсутність негативних проявів характеру (байдужість, агресія, скептицизм тощо).

Професійно-діяльнісний (педагогічний) компонент адаптаційної готовності цивільних викладачів до професійної діяльності у військовому ВНЗ охарактеризуємо через такі параметри: успішність тих, хто навчається, взаємна задоволеність навчанням, самостійність у діяльності; наявність творчого почерку викладача; глибоке знання тих, хто навчається; оперативність виховних заходів і реакцій; ефективність педагогічного впливу; методична успішність, як здатність педагога до вдосконалення методики викладання, участь у науково-дослідній роботі. Висновок: рівень зазначеної адаптаційної готовності (низький, середній або високий) [5] можна зробити за результатами аналізу зазначених компонентів.

Таким чином, нами отримано первинну ланку (технологічну мікроструктуру), яка відповідає першому (*підготовчому*) етапу педагогічної технології формування адаптаційної готовності цивільних викладачів до професійної діяльності у військовому ВНЗ — первинній діагностиці. Освітня система потребує побудови навчально-виховного процесу на діагностичній основі, тобто спочатку діагностика, а потім — засоби впливу [7].

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

На другому (*формувавальному*) етапі педагогічної технології формування такої адаптаційної готовності за наявності труднощів, проблем особистості викладача військового ВНЗ у фаховій діяльності, розкриття психолого-педагогічних механізмів та умов їх прояву, нами спроектовано й реалізовано технологічну мікроструктуру, спрямовану на оптимізацію підготовки педагогів до професійної діяльності у військовому ВНЗ. Технологічні рішення пропонується реалізовувати у формі професійно-рефлексивного практикуму. Згідно з нашим припущенням, формуванню відповідного рівня адаптаційної готовності цивільних викладачів до професійної діяльності у військовому ВНЗ сприятиме проведення вказаного практикуму, який доцільно здійснювати під час педагогічної практики та навчання у школі педагогічної освіти.

В основу розробки концепції та сценарію занять покладено теоретичні засади і практичні підходи щодо організації соціально-психологічного тренінгу, технології керування професійною рефлексією та процедурно-технологічні аспекти проведення занять методами активного навчання [8; 9; 10; 11; 12].

Принципи, реалізовані при проведенні професійно-рефлексивного практикуму:

1. Принцип діяльнісного опосередкування. Він впливає з логіки концепції діяльнісного підходу. Однак використання цього принципу стосовно певної ситуації занять припускає його подальшу конкретизацію і розвиток.

2. Принцип активності. Перенесення центру ваги на учасника занять дозволяє активізувати мотиваційно-ціннісну й емоційно-вольову сфери особистості [13]. Дійсно, можливість зробити особистий внесок у вирішення того чи іншого завдання спонукає учасника до активного співробітництва і співтворчості.

3. Принцип рівності позицій. Він означає перегляд відносин між ведучим (педагогом) та учасниками. Ведучий включається разом з усіма в спільну колективну пізнавальну діяльність, що спрямовується на розроблення індивідуальних способів самостійної роботи. Разом з тим рівність позицій означає не тільки те, що ведучий не прагне нав'язати тим, хто навчається, своє бачення проблеми і діє разом з усіма; цей принцип означає і те, що кожен учасник групової роботи стає по чергово керівником, лідером ситуації в групі. Реалізація вказаного принципу дозволяє на практиці продемонструвати визнання цінності досвіду іншого, унікальність кожної особистості.

4. Принцип забезпечення зворотного зв'язку. Він тісно пов'язаний з принципом активності. Його реалізація дозволяє актуалізувати образ себе "іншого", що забезпечує адекватне сприйняття групових процесів. Безпосередньо під зворотним зв'язком розуміється відкрите, аргументоване та конструктивне висловлення всіма учасниками практикуму суджень, які відображають їхнє бачення і розуміння різних ситуацій взаємодії, що виникають при виконанні вправ, процедур практикуму. При цьому своє ставлення виражається не абстрактно, а стосовно конкретної ситуації, котра моделює ті чи інші аспекти самопізнання, саморозвитку.

5. Принцип "тут і тепер". Походження його пов'язано з обмеженнями, які вводяться на груповому занятті. Обговоренню підлягає тільки те, що є предметом безпосереднього сприйняття для учасників, тобто ситуації взаємодії, змодельовані на заняттях.

6. Принцип довірливості спілкування. Лише довірлива, доброзичлива атмосфера в групі створює можливість для нормальних щирих висловлювань з усіх обговорюваних питань. Створення і підтримка в групі клімату максимальної психологічної довіри є одним із центральних завдань ведучого.

7. Принцип формування і реалізації дослідницької позиції учасника занять.

Третій (*коригувально-регулюючий*) етап педагогічної технології формування адаптаційної готовності цивільних викладачів до професійної діяльності у військовому ВНЗ розпочинається з визначення ефективності адаптаційного процесу та вторинної діагностики рівня сформованості адаптаційної готовності педагогів. Результати аналізу проведеного анкетування, бесід педагогічного спостереження тощо дають змогу регулювати процес підготовки цивільних викладачів і необхідним чином його коригувати.

Педагогічну технологію формування адаптаційної готовності цивільних викладачів до професійної діяльності у військовому ВНЗ можна зобразити схематично (табл. 1).

*Педагогічна технологія формування адаптаційної готовності
цивільних викладачів до професійної діяльності у військовому ВНЗ*

1-й етап. Підготовчий (первинна діагностика)		
Мета: виявити початковий рівень сформованості адаптаційної готовності		
Інструментарій: опитувальні (анкетування, інтерв'ювання, бесіда) та обсерваційні методи (пряме, опосередковане і включене спостереження)		
<i>1. Вивчення психологічного компонента</i>	<i>2. Вивчення професійно-діяльнісного (педагогічного) компонента</i>	<i>3. Аналіз результатів. Висновки. Розробка, обґрунтування та підготовка до реалізації технологічного рішення.</i>
2-й етап. Формувальний		
Мета: оптимізувати підготовку педагогів до професійної діяльності у військовому ВНЗ		
Інструментарій: Професійно-рефлексивний практикум		
<i>Соціально-психологічний тренінг</i>	<i>Технології керування професійною рефлексією</i>	<i>Активне навчання</i>
3-й етап. Коригувально-регуюючий (вторинна діагностика)		
Мета: визначити ефективність адаптаційного процесу та рівень сформованості адаптаційної готовності педагогів		
Інструментарій: опитувальні (анкетування, інтерв'ювання, бесіда) та обсерваційні методи (пряме, опосередковане і включене спостереження)		
<i>1. Визначення рівнів сформованості адаптаційної готовності педагогів до професійної діяльності</i>	<i>2. За необхідності додаткове застосування окремих елементів педагогічної технології</i>	<i>3. Аналіз результатів. Підведення підсумків психолого-педагогічної підготовки. Коригування програми підготовки</i>

У дослідженні автором представлено характеристику технологічних мікроструктур формування адаптаційної готовності цивільних викладачів до професійної діяльності у військовому ВНЗ з урахуванням психологічного та професійно-діяльнісного (педагогічного) компонента професійної адаптації педагогів.

Перспективи наших подальших досліджень вбачаються у практичній реалізації запропонованої педагогічної технології та опублікуванні наукових результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія /С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігасва, Я. В. Цехмістер та ін.; За ред. С. О. Сисоєвої. — К.: ВІПОЛ, 2001. — 502 с.
2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
3. Інструкція з організації, планування та ведення навчально-виховного процесу в Національній академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. — Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2004. — 178 с.
4. Желдак А. А. Організаційно-методичні рекомендації щодо організації роботи з викладачами-початківцями академії: Методичний посібник. — Хмельницький: Видавництво Академії ПВУ, 1998. — 20 с.
5. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя. — К.: Правда Ярославичей, 1998. — 326 с.
6. Бевз А. А. Психологічні умови подолання труднощів у педагогічній діяльності викладачем вищого військового навчального закладу: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09. — Хмельницький, 2004. — 209 с.
7. Райко В. В. Ідеологічні аспекти морально-психологічної підготовки курсантів до служби у військах // Науково-методичний бюлетень №3. — Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2003. — С. 10–16.
8. Печенежский В. П. Активное социально-психологическое обучение компетентности в общении руководителей воинских коллективов ПВУ. Дис. ... канд. психол. наук: 20.02.02. — Хмельницький, 2000. — 226 с.
9. Стадник В. А. Развитие механизмов личностной коррекции эмоциональной напряженности при деятельности в экстремальных условиях (на примере спортивной деятельности): Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. — К., 1999. — 190 с.

10. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний: психологические основы. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: МГУ, 1984. — 344 с.
11. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. — К.: Освіта, 1993. — 208 с.
12. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник. — К.: Либідь, 1996. — 264 с.
13. Сінкевич С. В. Формування ціннісного ставлення курсантів вищих військових закладів освіти до вивчення іноземної мови: Дис... канд. пед. наук: 20.02.02. — Хмельницький, 2002. — 186 с.

Орест МИХАЙЛИШИН

ПІДГОТОВКА ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ РОЗВ'ЯЗАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ СИТУАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Визначено можливості використання нестандартних ситуацій у підготовці офіцерів Державної прикордонної служби України до службової діяльності. Основними в структурі готовності офіцера-прикордонника до проведення виховної роботи (нестандартних ситуаціях) є такі компоненти: система знань про професію офіцера-прикордонника, передусім як вихователя; система інтелектуальних знань і вмінь, що необхідні у процесі прийняття рішення щодо організації виховної роботи з особовим складом; система попередніх рішень, які регулюють процес професійної діяльності офіцера під час проведення виховної роботи в особливих умовах (нестандартних ситуаціях).

Органічним компонентом практичної службової діяльності офіцера Державної прикордонної служби (ДПС) України є постійне вирішення численних нестандартних ситуацій, які, зазвичай, виникають непередбачено і раптово. Необхідно зазначити, що зміст, характер та організаційні особливості діяльності офіцера-прикордонника більшою мірою пов'язані з виникненням раптових ситуацій, ніж це спостерігається в роботі офіцерів інших збройних формувань. Навіть за умов якісної організації повсякденної оперативно-службової діяльності в підрозділах охорони кордону можливі нестандартні ситуації. В багатьох випадках при невмілому їх вирішенні це призводить до порушення, а іноді й зриву виконання оперативно-службових завдань. Цим обумовлена нагальна необхідність ще під час навчання озброїти випускника військового вищого навчального закладу (ВНЗ) вміннями ефективно проводити виховну роботу з особовим складом в особливих умовах (нестандартних ситуаціях). Безумовно, у закладі освіти важко глибоко оволодіти всіма способами вирішення можливих ситуацій. Це приходить з досвідом, але засвоїти методику вирішення нестандартних ситуацій необхідно у професійному становленні офіцера ДПС.

Суспільна потреба у формуванні військового педагога як вихователя обґрунтована в працях М. Городова, В. Давидова, М. Дьяченко, Н. Кузьміної, В. Луценка, В. Маслова, Г. Темжа та ін. Розвиток особистості педагога визначається вченими як важлива частина загальної культури, котра є системою його професійних якостей і правил поведінки. Аналіз дисертаційних досліджень свідчить, що їх автори розглядають вдосконалення підготовки майбутніх офіцерів у військовому ВНЗ, вивчаючи такі проблеми, як особливості навчально-виховного процесу (В. Балашов, Д. Іщенко, Д. Коцербуба), пізнавальна діяльність і самостійність курсантів при викладанні окремих дисциплін (Л. Боровик, О. Вальчук, В. Гапонова). Однак переважна більшість науковців не ставила перед собою завдання спеціального дослідження проблеми підготовки офіцерів до проведення виховної роботи з особовим складом в особливих умовах (нестандартних ситуаціях).

Метою статті є визначення можливостей використання нестандартних ситуацій у підготовці офіцерів Державної прикордонної служби України до службової діяльності.

Серед різних умінь, необхідних для успішного вирішення нестандартних ситуацій, більшість дослідників [1; 2; 3] на чільне місце ставлять уміння аналізувати ситуацію, встановлювати суттєві та несуттєві ознаки спостережуваних фактів, зіставляти їх, визначати подібність і відмінність, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між ними й тими умовами, в яких вони протікають, і на цій основі виробляти доцільну стратегію й тактику впливу на особистість чи колектив.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

На нашу думку, основними в структурі готовності офіцера-прикордонника до проведення виховної роботи (нестандартних ситуаціях) є такі компоненти:

- 1) система знань про професію офіцера-прикордонника, передусім як вихователя;
- 2) система інтелектуальних знань і вмінь, що необхідні у процесі прийняття рішення щодо організації виховної роботи з особовим складом;
- 3) система попередніх рішень, які регулюють процес професійної діяльності офіцера під час проведення виховної роботи в особливих умовах (нестандартних ситуаціях).

Інтелектуальні вміння у структурі готовності мають забезпечити осмислення і структурізацію психолого-педагогічних знань під час прийняття і реалізації на їх основі способів вирішення конкретних нестандартних ситуацій у виховній роботі.

Підготовка офіцера-прикордонника до проведення виховної роботи в особливих умовах забезпечується в процесі вивчення як психолого-педагогічних, так і спеціальних (військових) навчальних дисциплін, адже його службова діяльність вимагає використання сукупності інтегрованих знань і вмінь з різних галузей наук. Об'єднання можливостей усіх дисциплін, які вивчаються, дозволить значно наблизити уявлення про майбутню діяльність до реальних умов, сформувати на цій основі стійкі професійні якості і навички.

Теоретичною основою формування вмінь офіцера проводити виховну роботу в особливих є положення, що тільки звертаючись до внутрішньої структури особистості, розкриваючи індивідуальні механізми діяльності, можна говорити про те, що сформоване професійне мислення буде стійким та ефективним протягом усієї професійної діяльності.

Спираючись на ці міркування, нами розроблено технологію формування у випускників військових ВНЗ знань і вмінь проводити виховну роботу в умовах, складовими якої є: зміст, рівні, показники, критерії оцінювання, етапи і нестандартні умови навчання. Ця технологія передбачає створення таких умов навчання, в яких буде здійснюватись успішна підготовка офіцерів-прикордонників до виховної роботи в особливих умовах (нестандартних ситуаціях).

Визначаючи вказану технологію, ми орієнтувались на концепцію змісту освіти, розроблену І. Лернером [4]. Згідно з останньою, зміст освіти містить у собі знання (інформацію), способи діяльності, досвід творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до діяльності. Стрижень розробленої технології визначали навчально-практичні завдання, які містили дослідницькі та проблемні елементи, що ставили курсантів (слухачів) у роль експериментаторів, змушували творчо опановувати доцільні способи застосування знань на практиці.

Організація навчальної діяльності суб'єктів навчання спрямовувалась на розвиток умінь аналізувати і досліджувати нестандартні ситуації і свої дії в них. Це сприяло розвитку в курсантів (слухачів) таких професійно значущих особистісних якостей, як здатність до самоаналізу та самооцінки.

У процесі експерименту велика увага приділялася розвитку мислення курсантів (слухачів). Одна з важливих особливостей педагогічного мислення офіцера-прикордонника полягає в тому, що воно розгортається в умовах дефіциту часу. Це мислення повинно бути не тільки оперативним, але й точним, раціональним, доцільним, економічним.

У процесі формування педагогічного мислення слухачів (курсантів) ми враховували особливості, характерні для професійного мислення офіцера ДПС:

- 1) мислення офіцера — це процес, спрямований на постановку і вирішення нестандартних завдань у виховній роботі з особовим складом;
- 2) структуру мислення становить інтуїтивний процес пошуку схем дії, які раніше не застосовувалися;
- 3) операціональний фонд становлять особливі види аналізу й синтезу (випереджальний синтез і синтезуючий аналіз);
- 4) найбільше значення для професійного мислення має здатність до актуалізації, тобто готовність до миттєвого використання набутих психолого-педагогічних знань у потрібний момент.

Розв'язання задач є основним видом діяльності, у процесі якого формується і розвивається педагогічне мислення офіцера. Психолого-нестандартні задачі, що використовувались в процесі підготовки курсантів (слухачів), поступово ускладнювалися за рахунок:

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

- зростання смислової складності;
- підвищення вимог до оперативності й адекватності рішень;
- збільшення кількості раптових, нестандартних задач, які вимагають правильного і швидкого розв'язання.

У процесі формуючого експерименту ми враховували, що для розвитку компонентів готовності майбутніх офіцерів до проведення виховної роботи в особливих умовах (нестандартних ситуаціях) необхідні дві умови:

- 1) відповідна організація навчально-виховної діяльності у військовому ВНЗ;
- 2) психологічні умови: розвиток компонентів теоретичного мислення (аналізу, рефлексії та внутрішнього плану дій), підтримка стійкої позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності.

Процес формування готовності до проведення виховної роботи в особливих умовах відбувається у нашому дослідженні впродовж трьох етапів: 1) підготовчого; 2) тренувального; 3) практичного. Були визначені елементи кожного етапу і сформульовані завдання, продумані відповідні форми діяльності, спрямовані на розвиток компонентів професійного мислення.

Метою підготовчого етапу було показати курсантам (слухачам) місце і значення готовності до проведення виховної роботи з особовим складом в особливих умовах (нестандартних ситуаціях) у службовій діяльності офіцера ДПС, розкрити зміст його компонентів і їхню практичну значущість.

Тренувальний етап полягав у виконанні курсантами (слухачами) певних завдань, спрямованих на формування готовності до проведення виховної роботи з особовим складом в особливих умовах.

Практичний етап виражався в самостійній реалізації курсантами (слухачами) компонентів готовності до проведення виховної роботи з особовим складом в особливих умовах (нестандартних ситуаціях) реальної оперативно-службової діяльності (під час стажування) з наступним аналізом і самоаналізом досягнутих результатів.

Дослідження дає підстави стверджувати, що розвиток педагогічного мислення у суб'єктів навчання, формування в них умінь розробляти конструктивно-методичні схеми вирішення нестандартних задач доцільно здійснювати за допомогою методів, в основі яких лежать ідеї групового та колективного вирішення нестандартних задач аналітичного та конструктивного характеру, імітаційних, операційних та особистісно-рольових ігор, моделювання нестандартних ситуацій тощо. В зв'язку з цим розроблена нами технологія формування готовності курсантів (слухачів) до вирішення нестандартних ситуацій включала в себе комплекс організаційних форм, методів і прийомів психолого-педагогічної підготовки: лекційні та семінарські заняття, практичні заняття, індивідуальну роботу, моделювання та аналіз типових нестандартних ситуацій, групові дискусії, сюжетно-рольові ігри, виконання спеціальних завдань під час педагогічної практики (військового стажування).

Важливою умовою успішного формування в курсантів (слухачів) навчання готовності до вирішення нестандартних ситуацій є використання методів і форм активного навчання. Їх сутність полягає в моделюванні на навчальних заняттях умов майбутньої професійної діяльності. Особливості форм і методів активного навчання полягають у тому, що вони: розвивають аналітичне мислення і навчають переконливо й чітко викладати думки, активізують дії учасників навчального процесу, розвивають здатність ставити та вирішувати нестандартні проблеми; навчають приймати рішення в умовах невизначеності або на основі неповної інформації; забезпечують оперативне застосування засвоєних теоретичних знань на практиці.

На нашу думку, особливе місце у формуванні готовності до вирішення нестандартних ситуацій належить аналізу нестандартних задач, що моделюють типові ситуації, які можуть виникати у реальній практиці професійної діяльності офіцера-прикордонника. Можна вказати, зокрема, на два принципові положення, що визначають цінність таких задач для підготовки курсанта (слухача).

У процесі формуючого експерименту аналізувалися та вирішувалися різні за змістом нестандартні ситуації. Застосовувалися, зокрема, так звані навчальні ситуації, які подавалися в лаконічній формі й описували суть педагогічного конфлікту із схематичним окресленням обставин. Це робилося, як правило, на лекційних заняттях, що дозволяло внести в навчальний

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

процес елементи проблемності, спонукало курсантів (слухачів) до формулювання самостійних висновків і узагальнень, загострювало їхню увагу на ключових моментах навчального матеріалу. Навчальні ситуації використовувались також як приклади до лекційного матеріалу.

За допомогою продуманої системи запитань курсанти (слухачі) спонукались до оцінювання ситуацій, аналізу їх суперечностей, поведінки командира (начальника) та його рішень, а також прогнозування можливих наслідків застосування тих чи інших способів вирішення ситуації.

Значним мотиваційним потенціалом характеризуються ситуації-проблеми, тобто ситуації, в яких курсантам (слухачам) пропонувалось не лише проаналізувати нестандартні обставини, що склались, а й прийняти обгрунтоване рішення. Це так звані ситуаційні задачі, які суттєво відрізняються від звичайних навчальних задач-вправ. У навчальній задачі-вправі завжди є чітко сформульована умова (що дано) і вимога (що треба знайти). В описі ситуаційної задачі їх, як правило, немає. В реальних нестандартних ситуаціях офіцерові передусім треба розібратися в обстановці, визначити, чи є проблема і в чому вона полягає. Лише після цього він може сказати, що йому відомо і що треба з'ясувати для прийняття обгрунтованого рішення.

Уміння формулювати задачу, яка вимагає вирішення в конкретній обстановці, — одне з найважливіших у структурі професійної діяльності офіцера-прикордонника. Саме для його розвитку і вдосконалення призначені ситуаційні задачі.

Ситуаційна задача може мати декілька варіантів вирішення різною чи однаковою мірою близьких до оптимального варіанта і прийнятних у конкретних умовах. Власне на цій особливості ситуаційних задач будувалася основна частина практичних занять, в яких порівнювалися та обговорювалися різні варіанти вирішення нестандартної ситуації.

Ситуаційні задачі не завжди вирішуються за відомим алгоритмом. Їх застосування в навчальному процесі якраз призначалося для того, щоб курсанти (слухачі) самостійно розробляли алгоритми вирішення типових нестандартних ситуацій. Пізнавальна діяльність при цьому набувала дослідницького характеру. Від курсанта (слухача) вимагалось не просто розв'язати задачу, а визначити раціональні методи аналізу ситуації та шляхи вирішення всіх подібних проблем. Таким чином, розв'язання ситуаційних задач давало змогу курсантам (слухачам) переходити від окремого випадку до певних висновків та узагальнень.

Заняття з використанням конкретних нестандартних ситуацій суттєвим чином активізували пізнавальну діяльність суб'єктів навчання: від них вимагалось не просто знайти вирішення певної ситуації, а й обгрунтувати і захистити його під час дискусії. На таких заняттях курсанти (слухачі) виконували певні операції, у процесі яких вироблялися професійно значимі вміння та навички, в т. ч. навички роботи з інформацією, вміння обгрунтовувати свої міркування, організувати процес групового вирішення проблеми, використовуючи знання і досвід накопичений іншими фахівцями, тощо.

У процесі формування в курсантів (слухачів) умінь вирішувати нестандартні ситуації широко застосовувались також ділові та сюжетно-рольові ігри. При створенні та використанні цих ігор ми керувалися вимогами, обгрутованими у науково-методичній літературі. Застосовувані в процесі експерименту ігрові методи забезпечували виконання дидактичної, виховної, розвивальної та професійної функцій.

Експериментально-дослідна робота дала змогу виявити дві важливі умови, наявність яких необхідна в процесі підготовки курсантів (слухачів) до вирішення нестандартних ситуацій за допомогою сюжетно-рольових ігор. До цих умов, що потрібно створити вже на першому етапі, відносяться, по-перше, проведення спеціальної роботи з формування сприятливого психологічного клімату в навчальній групі і, по-друге, навчання курсантів (слухачів) умінь реалізації основних функцій спілкування. В зв'язку з цим на першому етапі формуючого експерименту практикувалося проведення циклу бесід про педагогічне спілкування, техніку вербальної та невербальної поведінки, специфіку оперативно-службової діяльності офіцера ДПС тощо. Крім того, курсанти (слухачі) знайомилися з методикою підготовки і проведення сюжетно-рольових ігор.

Розроблена технологія передбачала забезпечення зворотного зв'язку, який функціонував на основі прогностичної діагностики. Це давало змогу оперативно виявляти динаміку сформованості у курсантів (слухачів) умінь вирішувати нестандартні ситуації, їхню готовність

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

до самовиховання, адекватність самооцінки та їх трансформацію у процесі педагогічного впливу. При цьому ми керувались правилом якщо в процесі навчання будуть частіше діагностуватись індивідуальні типологічні якості особистості курсанта (слухача), то більш доцільно і своєчасно здійснюватимуться його корекція.

Одним з основних елементів розробленої технології є показники успішності формування готовності курсантів (слухачів) до вирішення нестандартних ситуацій: позитивна динаміка в розвитку педагогічного мислення і зростання рівня готовності до самовиховання (самовдосконалення).

Наші спостереження свідчать, що певні ідеї лише тоді стають для випускника військового ВНЗ переконливими, коли подаються в контексті майбутньої професійної діяльності. Це пояснюється тим, що практика ставить перед курсантами (слухачами) різні завдання, вирішення яких вони шукають у теорії, тож теоретичні заняття поєднувались із практичними видами діяльності. Така організація навчально-виховного процесу сприяла розвитку педагогічного мислення курсантів (слухачів), що є необхідною передумовою успішного розв'язання нестандартних ситуацій у виховній роботі з особовим складом.

Результати нашого дослідження свідчать, що розвиток готовності курсантів (слухачів) до вирішення нестандартних ситуацій загалом збігається з етапами професійного становлення майбутніх прикордонників, визначеними Н. Кузьміною: репродуктивним, адаптивним, моделюючим, творчо-дослідним [5].

Ми розглянули окремі аспекти використання нестандартних ситуацій у підготовці офіцерів ДПС до службової діяльності. Це однак дозволяє зробити певні **висновки**.

По-перше, важливо, щоб у військових ВНЗ значно більше уваги приділялося проведенню виховної роботи в особливих умовах (нестандартних ситуаціях) з позиції міждисциплінарного підходу.

По-друге, педагогічна готовність офіцера до виховної роботи з підлеглими в особливих умовах (нестандартних ситуаціях) повинна стати окремим, чітко визначеним завданням для організаторів підготовки особового складу в органах охорони державного кордону.

Напрямок наших подальших досліджень є визначення педагогічних умов забезпечення ефективної підготовки офіцерів до виховної роботи в особливих умовах та визначення показників сформованості готовності офіцера-прикордонника до проведення виховної роботи з підлеглими в таких умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителей / Под ред. Ю. Н. Кулоткина, Г. С. Сухубской. — М.: Педагогика, 1981. — 120 с.
2. Забокрицька О.І. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб професійного становлення майбутніх учителів // Радянська школа. — 1991. — № 3. — С. 76–79.
3. Фурман А.В. Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій: Автореф. дис. ... докт. психол. наук 13.00.09. — К., 1994. — 63 с.
4. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. — М.: Знание, 1980. — 96 с.
5. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности, Учебное пособие. — Ленинград: Наука, 1978. — 248 с.

Олександр ДІДЕНКО

ТВОРЧІСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Обґрунтовано можливість і необхідність формування в майбутніх офіцерів-прикордонників творчості як професійної якості. Постановка проблеми формування творчості у майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України обумовлена певними причинами, зокрема, соціальним замовленням на реформування та оновлення освіти, необхідністю вдосконалення способів і методів підготовки високопрофесійних спеціалістів. Творче мислення офіцера, яке є одним із компонентів його професіоналізму, характеризує вищий ступінь розвитку здібностей офіцера та виявляється в умінні успішно вирішувати нестандартні завдання, впевнено діяти у непередбачених ситуаціях шляхом

побудови нових моделей діяльності і розв'язання проблемних завдань. Серед багатоманіття сфер людської діяльності військова творчість є інтегративною, оскільки об'єднує різні види творчості. Творче ставлення до виконання своїх професійних обов'язків характеризує найвищий розвиток фахових здібностей і навичок в офіцера-прикордонника.

Проблема творчості та її формування набуває у наш час дедалі більшого значення. Соціально-економічні зміни, що відбуваються у нашому суспільстві, висувають принципово нові вимоги до професійної підготовки офіцерів для Державної прикордонної служби (ДПС) України. Зростання наукової інформації, необхідність значного підвищення культури та професійного рівня прикордонників потребують формування активної, ініціативної, самостійної особистості — людини, котра здатна самостійно критично мислити, шукати шляхи подолання труднощів реального життя, вміти розв'язувати проблеми, орієнтуватися в інформаційному просторі, мати високий рівень творчого потенціалу.

Постановка проблеми формування творчого ставлення до виконання своїх професійних обов'язків військовослужбовцями може, на перший погляд, видатися спірною. Здавалося б, у військовому середовищі, де чітко прописані нормами загальновійськових статутів майже всі аспекти життєдіяльності, немає місця для творчості. Крім того, відповідно до одного з підходів щодо оцінювання творчості за ступенем алгоритмізації (якщо процес діяльності чітко розписаний або ж, інакше кажучи, жорстко алгоритмізований, то творчості в ньому місця немає) таке середовище і процеси, які відбуваються в ньому, є наперед прогнозованими, тобто нетворчими. Саме з такої позиції народилась ідея, котра, на щастя, швидко втрачає популярність, про поділ професій і видів діяльності на творчі та нетворчі. Певного поширення ідея про розуміння творчості набула і в освітній практиці, адже значна частина педагогів-практиків переконані, що є творчі і нетворчі види діяльності дітей. Так, наприклад, малювання, співи, гри на музичних інструментах та інші види художніх занять, як правило, однозначно оцінюють як творчі. Тому й передбачається, що, займаючись цим з дітьми, можна буде розвинути їх творчі здібності. При цьому, зазвичай, не береться до уваги, що часто така діяльність реально виявляється максимально алгоритмізованою та регламентованою [4, 48–49].

Метою статті є обґрунтування можливості і необхідності формування в майбутніх офіцерів-прикордонників творчості як професійної якості.

Постановка проблеми формування творчості у майбутніх офіцерів ДПС України обумовлена певними причинами, зокрема, соціальним замовленням на реформування та оновлення освіти, необхідністю вдосконалення способів і методів підготовки високопрофесійних спеціалістів. Творче мислення офіцера, яке є одним із компонентів його професіоналізму, характеризує вищий ступінь розвитку здібностей офіцера та виявляється в умінні успішно вирішувати нестандартні завдання, впевнено діяти у непередбачених ситуаціях шляхом побудови нових моделей діяльності і розв'язання проблемних завдань.

Аналіз практичної діяльності офіцерів ДПС України свідчить, що ця служба ставить специфічні вимоги до особистості прикордонника. З урахуванням положень керівних документів і результатів дослідження специфіки підготовки офіцерів-прикордонників можна стверджувати, що їхня діяльність відбувається в умовах, які значно відрізняються від умов діяльності офіцерів інших видів Збройних Сил України. Зокрема, це постійний безпосередній контакт з потенційними порушниками державного кордону, висока самостійність і автономність підрозділів ДПС, необхідність співпраці та взаємодії з місцевим населенням. Часто пошук порушників здійснюється в умовах просторової та часової обмеженості, ситуації невизначеності і необхідності швидкого прийняття рішень.

Офіцер-прикордонник в сучасних умовах повинен бути здатним до творчої та інноваційної діяльності, самостійності і нестандартності у прийнятті рішень, мати широку інтелектуальну компетентність. Він має здійснювати організацію і керівництво діями застави та оперативно-розшукових органів у прикордонному пошуці; аналізувати кримінологічний стан злочинності і виявляти причини й умови, які сприяли вчиненню злочинів, розробляти і реалізовувати різні заходи щодо їх попередження; вміти працювати з людьми, виховувати підлеглих і виконувати інші завдання, що вимагають творчого підходу.

Актуальність дослідження теми творчості у професійній діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників визначається зростанням значення людського чинника в умовах реформування

ДПС України, а також необхідністю усунення суперечностей, які виникають під час виконання посадових обов'язків офіцерами цієї служби через непослідовність їх дій, шаблон і формалізм у виховній роботі.

Значення формування творчості у професійній діяльності офіцерів-прикордонників полягає в тому, що, по-перше, вона визначає продуктивно-створюючу спрямованість особистості, а по-друге, сприяє розвитку творчого потенціалу спеціаліста і його самоактуалізації у соціальній сфері.

Проблема творчості — одна з найважливіших проблем сучасної науки. Нарешті зламано застарілий стереотип, згідно з яким творчість є об'єктом дослідження лише спеціальних сфер знання. Питання теорії творчості, філософські та соціологічні аспекти її сутності розглядали Г. Багищев, В. Біблер, Б. Кедров, О. Клепиков, П. Кравчук, І. Кучерявий, Л. Сохань, В. Цапок та ін.

Психологічні аспекти творчості і творчої активності особистості вивчали К. Абульханова-Славська, Д. Богоявленська, О. Веселовський, О. Лук, О. Матюшкін, В. Моляко, Б. Мейлах, Я. Пономарьов, В. Пушкін, В. Роменець, С. Рубінштейн, М. Ярошевський та інші вчені. Серед зарубіжних досліджень особливе місце займають праці М. Волаха, Дж. Гілфорда, С. Медника, В. Сміта, П. Торранса, К. Тейлора, Д. Халперн та ін.

Психолого-педагогічні питання формування творчих здібностей досліджували В. Дружинін, В. Крутецький, Ю. Гільбук, Т. Галкіна, О. Киричук, Н. Лейтес, Б. Теплов, М. Холодна та ін. Проблеми розвитку творчої особистості розглядали Б. Ананьєв, Г. Андреева, М. Берштейн, В. Виготський, О. Залужний, І. Кон, Г. Костюк, О. Леонтьєв, К. Платонов та ін.

Актуальність проблеми творчості значно зросла в зв'язку з тим, що в сучасних умовах, як ніколи раніше, підвищується значення нового підходу в навчанні і вихованні людей. Загально визнаним стало твердження, що творчість можна сформулювати лише творчістю. Для цього важливим є знання її сутності, філософських основ.

Творчість вивчається багатьма науками, насамперед філософією, психологією, кібернетикою, теорією інформації, педагогікою. Порівняно недавно виникла спеціальна наука, яка досліджує закономірності творчої діяльності людини, — евристика. Що ж таке творчість? Творчість — це процес людської діяльності, яка створює якісно нові матеріальні та духовні цінності. Творчість є здатністю, здібністю людини, що виникає в процесі праці, створювати (на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу) з наданого дійсності матеріалу нову реальність, яка задовольняє багатоманітність суспільних потреб. Види творчості визначаються характером творчої діяльності (творчість винахідника, організатора, наукова і художня творчість тощо) [6, 526].

За останні роки у вітчизняній науці широко поширився термін “креативність”, поступово витісняючи словосполучення “творчі здібності”. Ці поняття видаються синонімічними, але креативність правильно було би визначити не стільки як творчу здібність або їх сукупність, скільки здібність до творчості. Ці поняття хоч і близькі, але не ідентичні. Термін “креативність” вітчизняні та зарубіжні вчені трактують неоднозначно. Узагальнення різних поглядів і концепцій дає підстави розглядати креативність як творчі можливості людини, що проявляються в мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності. Це здатність людини породжувати оригінальні ідеї, не йти за традиційними схемами мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації та діяти у непередбачених умовах, вміти по-новому дивитися на звичні речі. Креативність є детермінантою творчого процесу [7, 62].

Креативність при виконанні своїх обов'язків — це якість, без якої неможлива ефективна діяльність офіцера. Креативне ставлення до виконання наказу мобілізує знання і досвід офіцера, примушує його з усіх можливих варіантів виконання завдань вибрати найоптимальніший. Окрім прийняття офіцером рішення стосовно виконання завдань, пов'язаних з охороною державного кордону, до актів креативності можна зарахувати розв'язання складних проблем повсякденної службової та педагогічної діяльності, забезпечення боєздатності, формування морально-психологічного клімату в підрозділі, керування поведінкою окремого прикордонника, що, зокрема, вимагає не меншого мистецтва, ніж керівництво прикордонною заставою.

Інтенсивність і форми прояву творчої активності суб'єкта різні. Вони визначаються характером і ступенем впливу зовнішніх і внутрішньоособистісних факторів. Основними формами творчості є науково-технічна, художня, соціальна. Кожна з них визначається

багатоманітністю матеріального і духовного життя особистості, а також різницею інтересів і професійною спрямованістю суб'єктів творчості. Чітке відокремлення тих чи інших видів творчості, як правило, пов'язане з можливістю способів фіксації нових. Так, наприклад, нові результати в мистецтві можуть фіксуватись у закінчених авторських творах, в техніці — у вигляді авторських свідоцтв і патентів, в науці — у формі публікацій або дипломів про відкриття. Складніше і важче встановити новизну результату в управлінській праці, діяльності полководця, лікаря-практика тощо [6, 528].

Серед багатоманіття сфер людської діяльності є такі, творчість в яких не можна зарахувати до того чи іншого виду. Умовно їх називають інтегративними, тобто об'єднуючими видами творчості. Найбільш яскравим прикладом такої творчості є військова. Творчість у військовій справі, як і в інших сферах діяльності, має два основні види: творчість як відкриття нового, тобто явищ, законів, про які нічого не було відомо раніше (наукова творчість), і творчість як створення нового, тобто конструкторська, винахідницька діяльність. Обидва види творчості у військовій практиці дуже тісно поєднані, нерідко злиті в єдиному процесі діяльності людини.

Творчість у військовій справі — це складний процес пізнання законів війни і збройної боротьби та створення принципово нових зразків зброї і бойової техніки та способів їх використання. Вона виявляється в активній діяльності працівників військової промисловості, командирів, інженерно-технічного персоналу, військовослужбовців. При цьому народжуються нові зразки військової техніки, визрівають задуми і плани майбутніх битв для захисту батьківщини. Йде пошук нових шляхів вирішення складних завдань управління військами в період битви, розробляються і впроваджуються нові засоби та форми збройної боротьби з урахуванням конкретної суспільно-політичної ситуації, вдосконалюється організація військ. У військовій справі, як і в будь-якій іншій сфері суспільного життя, творчість визначається об'єктивними законами діяльності людей, залежить від їх свідомості [6, 535].

Разом з цим творчість має свою специфіку, обумовлену особливостями військової практики. По-перше, військова творчість є особливою, підпорядкованою специфічній формі діяльності людини (підготовка до війни, розгром супротивника, забезпечення перемоги у війні) та здійснюється в умовах жорсткої регламентації всього життя і діяльності армії статутами, настановами і наказами. По-друге, у військовій творчості органічно виявляється єдність теорії і практики, мислення та дії. Військова творчість покликана оперативно реагувати на потреби збройних сил, пов'язані з оснащенням армії і флоту зброєю та бойовою технікою, підвищенням бойової готовності і вдосконаленням управління військами. Для військового дослідника важливо не лише накопичити й узагальнити практичний досвід бойової підготовки, навчання і виховання особового складу, а й вирішити актуальну проблему в максимально короткі строки, якомога швидше отримати висновки зробити надбання військової науки, реалізувати їх. По-третє, військова творчість командирів потребує гнучкості й оперативності, бо, з одного боку, необхідно врахувати всю складність обстановки, що часто змінюється, осмислити іноді суперечливий потік інформації, а з іншого — необхідно точно вловити момент перелому і відразу прийняти рішення, яке відрізнялося б ясністю, чіткістю, визначеністю. Гнучкість та оперативність у діяльності командира передбачають творче дерзання. У військовій творчості, як в жодній іншій, важливу роль відіграє моральний аспект. Це пов'язано з виконанням військового обов'язку перед Вітчизною: відповідальністю за долю свого народу, незалежність і територіальну цілісність держави [6, 536].

Аналіз діяльності у військових навчальних закладах вищих (ВНЗ) і Національній академії ДПС України зокрема свідчить, що підготовки майбутніх офіцерів здійснюється в умовах домінування авторитарного стилю керівництва діями курсантів, чіткого розподілу обов'язків, майже повної регламентації життєдіяльності, суворого статутного порядку і статутних взаємовідносин, військової дисципліни, певного обмеження громадянських прав і свобод. Ці фактори не сприяють формуванню творчої особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконалення, особистості, котра прагнула би творчо опанувати нові, потрібні для власного розвитку знання та вміння. Навпаки, зазначені фактори знижують рівень самостійності військовослужбовців при розв'язанні різноманітних завдань і привчають до шаблону, стримують розвиток уміння самостійно приймати рішення. Вплив негативних

факторів посилюється також недостатньою готовністю командування до створення умов для прояву творчості у навчально-виховному процесі.

Отже, виразні протиріччя між вимогами, що висуваються до майбутніх офіцерів, та усталеною системою їх підготовки потребують пошуку шляхів вирішення проблеми творчості у професійній діяльності майбутніх прикордонників.

Актуальною сьогодні є потреба створення інноваційної системи підготовки офіцера з творчим, науково-педагогічним мисленням. У науковій літературі стосовно творчості зазначається, що розвиток творчого мислення залежить від багатьох умов, зокрема, важливою є думка про необхідність урахування соціального контексту [2].

Проаналізувавши фактори зовнішнього середовища та соціальні фактори, які можуть підвищувати або знижувати здатність до творчого мислення майбутніх офіцерів, ми зробили висновок, що у військових ВНЗ немає достатніх умов для розвитку творчості. Так, мотивація курсантів має характер зовнішньої: вона формується завдяки обіцянці гарної оцінки, заохочення чи позитивного оцінювання викладачами або командирами. Однак для того, щоб спонукати курсанта до творчості, потрібно створити такі умови, які б сприяли максимальному підвищенню його внутрішньої мотивації. З огляду на це важливо зазначити, що творчі особистості розглядають свою роботу як улюблене заняття. Ці люди працюють багато годин, до праці їх спонукає цікавість і бажання досягти своєї мети, що й обумовлено внутрішньою мотивацією.

Аналіз наукової літератури дозволив виявити умови, за яких внутрішня мотивація руйнується: а) постійне оцінювання результатів навчання і праці; б) нагляд і контроль; в) заохочення та винагорода; г) змагання; д) обмежений вибір способів вирішення завдань; е) зовнішні фактори, що впливають на вибір майбутньої професії [2; 3; 5].

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

У стандартних освітніх програмах проблемі розвитку творчості приділялося недостатньо уваги. Щоб заповнити цю прогалину, сьогодні розроблено чимало програм, які передбачають сприяння розвитку творчого мислення. Але незважаючи на те, що всі ці програми відрізняються одна від одної, вони ґрунтуються на загальних принципах, які можна адаптувати до умов військового ВНЗ. З урахуванням їх ключових позицій можна стверджувати, що для розвитку творчого мислення майбутніх офіцерів необхідно:

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

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

3. Навчати курсантів задавати необхідні запитання і визначати наявність проблеми.

4. Навчати курсантів визначати якість ідей за її результатами.

5. Заохочувати курсантів за оригінальні та корисні ідеї, спостерігаючи за тим, щоб майбутні офіцери отримували задоволення насамперед від творчого процесу.

6. Навчати курсантів знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, довести їм важливість наполегливості при невдачах.

7. Пропонувати курсантам складати приблизний план пошуку рішень. Вони повинні знати, яка релевантна інформація зберігається в їхній пам'яті, як до неї звертатись і як переплітаються їхні знання в різних сферах. Такий план повинен передбачати розпізнавання

невідомих фактів, пошук інформації та можливих рішень, погляд на завдання з різних точок зору і перевизначення цілей.

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

Отже, проблема формування творчості у майбутніх офіцерів ДПС України є надзвичайно актуальною. Серед багатоманіття сфер людської діяльності військова творчість є інтегративною, оскільки об'єднує різні види творчості. Творче ставлення до виконання своїх професійних обов'язків характеризує найвищий розвиток фахових здібностей і навичок в офіцера-прикордонника.

Подальшим напрямом дослідження цієї проблеми є розробка та експериментальна перевірка технології формування творчих здібностей майбутніх офіцерів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству. — М.: Знание, 1981. — 96 с.
2. Дружинин В. Н., Хазратова Н. В. Экспериментальное исследование формирующего действия микросреды на креативность // Психологический журнал. — 1994. — № 4.
3. Лук А. Н. Психология творчества. — М.: Наука, 1978. — 128 с.
4. Савенков А. И. Путь к одарённости: исследовательское поведение дошкольников. — СПб.: Питер, 2004. — 272 с.
5. Сніцар І. В. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей курсантів у процесі навчання англійській мові: Дис. ... канд. пед. наук: 20.02.02. — Хмельницький, 2001. — 179 с.
6. Філософія. Підручник / За заг. ред. Горлача М. І., Кременя В. Г., Рибалка В. К. — Харків: Консум, 2000. — 672 с.
7. Фрицок В. А. Креативність: поняття, структура, сучасний стан проблеми // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. — 2001. — № 8. — С. 61–66.

Микола НЕДБАЙ

ОСОБАЙВІСТЬ ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ГУМАНІТАРНОГО НАПРЯМУ НАВЧАННЯ У НАЦІОНАЛЬНІЙ АКАДЕМІЇ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

Досліджено особливості методики організації самостійних занять курсантів гуманітарного напрямку навчання під керівництвом викладача при вивченні технічних дисциплін, як одного з інноваційних напрямів процесу реформування освіти у вищих військових навчальних закладах та одного з ефективних шляхів підвищення якості підготовки фахівців Державної прикордонної служби України. Педагогічна цінність самостійних занять під керівництвом викладача полягає в забезпеченні активної пізнавальної діяльності кожного курсанта, її максимальній індивідуалізації з врахуванням психофізіологічних особливостей і академічної успішності курсантів з метою максимального сприяння розвитку індивідуальності.

Зміни у вищій школі України, у зв'язку з реформою і інтеграцією національних систем вищої освіти країн Європи, передбачають зміщення центра ваги навчання у бік самостійної навчальної діяльності студентів.

Особливістю технічної підготовки курсантів гуманітарного напрямку навчання (ГНН) у Національній академії Державної прикордонної служби України (НАДПСУ) є те, що їх напрями навчання “Право”, “Філологія” не пов'язані з технікою, технічними термінами, визначеннями та поняттями, а тому виникає проблема створення умов для якісного опанування технічними дисциплінами, більш швидкого запам'ятовування та кращого розуміння цих термінів і понять. На наш погляд розв'язання цієї проблеми лежить в площині самореалізації курсантів, що є інновацією, і це повніше розкриває творчий потенціал індивіда.

Методологічну основу класичної педагогіки започаткував Я. Коменський, запропонувавши принцип природовідповідності. За його поданням: “Кінцева мета будь-якого наукового предмету полягає в основному в тому, щоб вдосконалювати людську природу, розвиваючи її в максимально високому ступені. Не розвиток науки, а розвиток людської природи через науку є ..

священною задачею. Тому не людська природа повинна бути приведена у відповідність з науковими предметами, а наукові предмети з людською природою” [3].

Дуже цікаві дослідження по гуманізації педагогіки провів американський вчитель Карл Роджерс. І це теж є інновацією, особливо для вітчизняної педагогічної науки. Але ці ідеї не знайшли в радянській педагогіці підтримки і вважалися буржуазними та шкідливими. Вітчизняна педагогіка зазнала кризи і в період перебудови, але вчені все ж таки повернулися до принципу природовідповідності Я. Коменського.

Дослідженням питань кризи вітчизняної педагогічної теорії займалися В. Кумарин, А. Кушнір. Також досліджував ці питання німецький професор Л. Гурлітт. Вчені прийшли до висновку, що ідеї Я. Коменського та К. Роджерса є базовими і, що для вітчизняної педагогіки це є інновацією.

Головними напрямками інноваційних перебудов в педагогічній системі є: педагогічна система в цілому; навчальні заклади; педагогічна теорія; викладач; ті, що навчаються; педагогічна технологія; зміст, форми, методи, засоби; управління, цілі і результати.

Аналіз дисертаційних досліджень свідчить про те що, велика кількість дослідників присвятили свої наукові роботи вдосконаленню підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників у вищому навчальному закладі (В. Балашов, В. Вдовюк, А. Галімов, Д. Іщенко, В. Шевчук, В. Чернявський. Проте проблема технічної підготовки курсантів гуманітарного напрямку навчання шляхом більш широкого застосування самостійних занять під керівництвом викладача, не була предметом спеціального дослідження.

Мета статті дослідити особливості методики організації самостійних занять курсантів гуманітарного напрямку навчання під керівництвом викладача при вивченні технічних дисциплін, як одного з інноваційних напрямів процесу реформування освіти в ВВНЗ та одного з ефективних шляхів підвищення якості підготовки фахівців ДПСУ.

В педагогічній інтерпретації і у самому загальному значенні під інноваціями розуміють нововведення в педагогічній системі, що покращують плин (проходження, перебіг) і результати навчально-виховного процесу.

Інноваційна освіта розуміється як особистісний підхід, фундаментальність освіти, творча основа, професіоналізм, синтез двох культур (технічної і гуманітарної), використання нових інформаційних технологій (НІТ).

Основна суперечність сучасної системи освіти — це суперечність між швидким темпом прирощення знань у сучасному світі і обмеженими можливостями їх засвоєння індивідом. Ця проблема в рівній мірі торкається цивільних навчальних закладів і військових.

Особливістю підготовки курсантів є те, що їх навчально-пізнавальна діяльність має чітко виражену військово-професійну спрямованість. А це певною мірою позначається не лише на змісті навчального матеріалу, а й на формах і методах організації усієї навчальної діяльності курсантів. Розпорядок робочого дня курсанта суворо регламентований, а тому час самостійної підготовки і всієї самостійної роботи регламентований, обмеженість виходу курсантів за межі навчального закладу, відвідування бібліотек, роботи з основними джерелами інформації. В той же час ця підготовка має чітку організацію, планомірність, навчальний день курсанта у порівнянні зі студентами цивільних навчальних закладів має більшу насиченість, упорядкованість.

Шлях пошуку розв'язання проблеми може пролягати через створення таких умов пізнавальної діяльності курсантів, в яких найбільш глибоко розкривався б творчий потенціал та розвивався мотив їх самостійної пізнавальної діяльності. Це самостійна робота курсантів (СР).

“Саморозвиток — шлях досягнення вершин професіоналізму” [2]. Для викладача важливо знати, які якості для якої спеціальності належить розвивати у курсантів. Для майбутніх офіцерів-прикордонників це в першу чергу “вміння передбачати, вміння приймати рішення” [2].

Роль СР курсантів у їх пізнавальній діяльності надзвичайно велика. Курсанти мають виховуватись у дусі усвідомленого відношення до оволодіння теоретичними і практичними знаннями, їм необхідно прищеплювати звички до напруженої інтелектуальної праці. Це вважається однією з найважливіших задач освіти. Але важливо, щоб курсанти не просто набували знання, але і опановували способи їх добування, тобто, необхідно навчити курсантів вчитись, що частіше буває важливіше ніж озброїти їх конкретними певними знаннями [4]. К. Д.

Ушинський вважав, що тільки самостійна навчальна робота тих, хто навчається, створює (як) передумови для глибокого оволодіння знаннями, розвитку мислення і розумових здібностей.

Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України, Інструкція з організації, планування та ведення навчально-виховного процесу в НАДПСУ визначають не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу курсанта (студента), відведеного для виконання конкретної дисципліни, на самостійні заняття (самостійну роботу) [1].

Основні навички та вміння СР повинні сформуватись в середній школі. Але, як показує практика, цього, частіше за все, не відбувається. Потрапляючи до нових умов навчання після школи багато курсантів не зразу адаптуються до них, розгублюються, не володіючи прийомами СР. Дослідженнями встановлено, що до 70% курсантів 1-го курсу не вміють систематизувати матеріал для його кращого розуміння. Викладачам необхідно, використовувати години аудиторних занять і, в першу чергу, самостійних занять під керівництвом викладача (СЗКВ) для навчання курсантів самостійній роботі.

СР уможливує застосування таких важливіших методів і видів навчання, як *робота з книжкою*, що надає можливість курсантам багаторазово обробляти навчальну інформацію у доступному для нього темпі і у зручний час; *клубове навчання*, де самостійне здобуття знань здійснюється в процесі рішення навчальних проблем, розвитку творчого мислення та планованої активності курсантів; *програмоване навчання*, що здійснюється за спеціальною системою із застосуванням програмованих навчальних посібників, навчальних машин, комп'ютерів та ін.; *класи конв'єрса* навчання за наявності персональних комп'ютерів у достатній кількості; *навчальний конв'єрса* та ін.

СР є основою будь-якого іншого методу й необхідною передумовою дидактичного зв'язку різних методів поміж собою, яка має бути організована та методично забезпечена викладачем, але відбуватись без його безпосередньої участі.

І все ж такі класичне навчальне заняття передбачає присутність на ньому викладача. Викладач активно приймає у ньому участь — викладає новий матеріал, пояснює основні та найбільш складні моменти, вводить курсантів у загальне уявлення про предмет, що вивчається і т.д. Викладач завжди може прийти курсантові на допомогу, спрямувати його роботу у потрібному напрямку, надати консультацію. Тобто і класичне навчальне заняття має багато переваг.

Що ж може об'єднати позитивні риси цих двох форм навчальної діяльності? Це самостійні заняття під керівництвом викладача (СЗКВ). Більшість форм навчання, загальнодидактичних методів і прийомів може бути застосовано під час проведення СЗКВ.

У залежності від типу навчального заняття, методів навчання та їх модифікацій визначається вид заняття (лекція, групове заняття, семінар, практичне заняття, самостійне заняття під керівництвом викладача та ін.).

Аналізуючи види навчальних занять за рівнями розумової діяльності та засвоєння знань, стає очевидним той факт, що лекції та групові заняття забезпечують лише 1-й рівень розумової діяльності (впізнання), і 1-й рівень знань, а самостійна робота (чи контрольована самостійна робота), гарантує, як мінімум, 2-й рівень розумової діяльності, відтворення і 2-й рівень знань, знання копії [4].

Враховуючи особливості підготовки курсантів, для активізації їх навчальної діяльності у вищому військовому навчальному закладі під час проведення планових навчальних занять застосовується такий вид заняття як самостійна робота під керівництвом викладача.

Інструкція з організації, планування та ведення навчально-виховного процесу в Національній академії ДПСУ визначає "СЗКВ як — вид навчального заняття, яке проводиться з метою активного засвоєння курсантами нових знань, закріплення, поширення та поглиблення знань, набутих на інших видах занять, розробки рефератів, проведення моделювання і виконання інших творчих завдань, а також для навчання курсантів методам самостійної роботи з навчальним матеріалом (книжкою)".

За тривалістю одне заняття, як правило, може бути від двох до чотирьох годин. Початковий обсяг навчального матеріалу, який виносяться на одну годину самостійних занять, не повинен перевищувати того обсягу, який викладач планував би на одну годину лекції, практичного, групового чи іншого навчального заняття з цієї теми. У подальшому, у міру засвоєння

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

дисципліни та набуття досвіду самостійної роботи, обсяг матеріалу, що вивчається, може бути збільшений з урахуванням реальних витрат часу на його вивчення. СЗКВ проводяться в час, визначений розкладом занять, і зараховуються до навчального навантаження викладачів [1].

Розглянемо методіку проведення СЗКВ з курсантами ГНН НАДПСУ по вивченню технічних дисциплін, що входять до програми підготовки водіїв категорії "В".

Для якісного керівництва СР курсантів викладачеві необхідно:

1. Вивчити зміст навчального та методичного матеріалів, основної та додаткової літератури з запропонованої теми (питання).

2. Розробити систему завдань, які включають як теоретичний, так і практичний навчальний матеріал теми (питання), що виноситься на самостійне вивчення. При розробці завдань враховують: вимоги кваліфікаційних характеристик до професійної підготовки випускника; можливість забезпечення занять технікою, навчальною та методичною літературою, наглядними посібниками, обчислювальною технікою; можливість самостійного вивчення курсантами питань завдання на основі базових знань, досвіду, методичних навичок та умінь, які вони мають.

Навчальний матеріал готується у вигляді питань, що підлягають обов'язковому вивченню всіма курсантами у повному обсязі, а також питань, які рекомендовані для вивчення курсантами, з метою отримання поглиблених знань і більш розвинених умінь та навичок (необов'язкові питання).

3. На початку вивчення чергової теми (частини теми) провести установче заняття, на якому розкрити загальний зміст, організаційні та методичні особливості матеріалу.

4. Підібрати, а при необхідності, розробити навчальний матеріал для самостійного вивчення. Навчальний матеріал повинен включати стислий зміст питань, що вивчаються. При цьому головну увагу треба зосередити на розкритті сутності основних, визначаючих питань; на показі можливих напрямків пошуку більш оригінальних та ефективних рішень проблеми, що розглядається.

Дидактичні матеріали повинні сприяти прискореному та поглибленому вивченню навчального матеріалу. Вони включають схеми, таблиці та альбоми, діафільми і інші наочні посібники та технічні засоби навчання (ТЗН).

5. Сумісно з працівниками лабораторій та навчальних кабінетів готувати робочі місця для розвитку навичок та умінь, демонстраційних показів, ТЗН, тренажери.

6. Консультувати курсантів з усіх питань під час СР.

7. Проводити індивідуальні співбесіди, використовуючи їх як вид навчальної роботи і вид контролю якості засвоєння навчального матеріалу курсантами.

Підготовка СЗКВ включає широке коло питань як зі змісту, так і з методики проведення занять. До їх числа входить добір навчального матеріалу, навчальної літератури та елементів навчальної матеріальної бази; розробка методичних рекомендацій курсантам з вивчення теоретичного та практичного навчального матеріалу; розробка задуму власних дій викладача і курсантів у ході установчих занять і самостійної роботи.

Зміст кожного заняття повинен ретельно продумуватися, обговорюватися на засіданні кафедри (ПМК) і вноситися у тематичний план вивчення дисципліни.

Підготовка навчального матеріалу та навчальної літератури здійснюється на етапі розробки тематичного плану і при безпосередній підготовці до кожного заняття, вона повинна включати: розробку навчально-методичних матеріалів і завдань для курсантів, їх своєчасне уточнення, особисту підготовку викладача з теми майбутнього заняття і розробку плану його проведення; постановку задач курсантам з підготовки до заняття; підготовку аудиторії (навчального класу), місць занять, ТСН і т.д.

Після того, як було зроблено відбір навчального матеріалу для СР, продуманий задум сумісних дій викладача з курсантами в ході заняття, необхідно довести до курсантів мету, зміст і методику СР. Зробити це необхідно на установчому занятті, для чого використовуємо самостійну підготовку.

Установче заняття проводиться за матеріалом, що виноситься на самостійне вивчення. На установчому занятті розглядаються та вирішуються такі питання:

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

1. Структура навчального матеріалу у взаємозв'язку зі змістом наступних занять. Дається опис проблемної ситуації, напрямку її розв'язування, пошуку знань, необхідних для знаходження рішень.

2. Формулюється навчальна та виховна мета заняття з урахуванням їх взаємозв'язку.

3. Наводиться перелік навчальної літератури, з використанням якої виконується завдання на СР.

4. Визначається навчально-матеріальна база для СР. При необхідності набуття навичок у роботі з технікою, при розв'язанні типових задач, приводяться нормативні показники, орієнтовна трудомісткість розвитку навичок.

5. Повідомляються питання для самоконтролю якості засвоєння навчального матеріалу.

6. Наводяться характеристики змісту та порядок індивідуальних співбесід, якщо вони передбачаються.

7. Вказуються навчальні та інші приміщення для СР курсантів.

8. Вказується місце проведення консультацій, індивідуальних співбесід, місце і час групових контрольних заходів.

9. За вибором викладача до курсантів доводяться і інші питання зі змісту та організації СР.

Тривалість установчого заняття не більше 1 години.

СЗКВ доцільно побудувати з трьох основних частин: ввідна (установча), власно самостійна робота курсантів з виконання запропонованого завдання (виконавська) і підведення підсумків.

Під час проведення заняття у ввідній частині викладач здійснює короткий контроль (опитування по вивченому матеріалу), повідомляє курсантам початкові знання по темі, доводить загальні положення. Повідомлення може бути у вигляді стислої лекції 10–15 хвилин або стислого введення 3–5 хвилин. Це усне пояснення сутності і основного змісту питань (проблем), що вивчаються, та явищ, процесів, дій, які в них розглядаються.

При необхідності можливе проведення стислої бесіди з будь-якого питання або частини питання. Це забезпечить отримання курсантами початкових знань, визначить основну спрямованість подальшої роботи та її характер, що дозволить націлити їх на вибір правильного шляху в реалізації мети, застерегти від нерациональної витрати часу.

Потім викладач дає курсантам настанови: визначає головне навчального питання (зміст питання та послідовність його вивчення). Наставови можуть бути подані усно або за допомогою засобів статичної проекції. Після цього курсанти виконують завдання самостійно. При цьому шляхи СР всі курсанти обирають індивідуально, але методика досягнення кінцевої мети може визначатися викладачем і включати: послідовність вивчення і засвоєння навчально-методичного матеріалу, посібників, керівництв, настанов, військової техніки, тренажерів і т.д.; визначення головного з матеріалу, що вивчається, і яке необхідне для конспектування, роботу курсантів за індивідуальними планами.

У разі виникнення труднощів у курсантів у розв'язанні питань самостійного завдання, викладачеві необхідно передбачити отримання оперативної консультації кожним курсантом з будь-якого питання. Якщо ж під час роботи виникають утруднення з одного й того ж матеріалу (питання) у багатьох курсантів, то бажано провести групову консультацію. При цьому консультації не повинні бути тривалими, зазвичай індивідуальні 1–2, групові 2–3 хвилини.

Робота в той же час повинна бути організована так, щоб курсанти не чекали підказки або навідних питань викладача, а намагались самі знайти відповідь на питання, що вивчається.

Як форму групової консультації можна застосувати метод дискусії, тобто обміну думками між курсантами з питання, що викликало утруднення. Мета такого обговорення — вироблення єдиного і правильного погляду з даного питання, більш глибоке його розуміння і закріплення в пам'яті. Головні особливості цього методу — цілеспрямованість, чітке обмеження теми дискусії і часу її проведення, обов'язкове управління нею з боку викладача, який повинен спрямовувати її в потрібне русло. Метод дискусії змушує працювати над даним питанням всіх курсантів, дозволяє виявити розбіжності, що виникають, і може сприяти виробленню правильного розуміння питання.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Після закінчення відведеного часу викладач здійснює контроль засвоєння вивченого матеріалу. Форми та методи контролю — за рішенням викладача. Після цього викладач відповідає на виниклі питання і пояснює найбільш важливі положення.

Аналогічно відпрацьовуються і інші навчальні питання.

На 2-х годинне заняття доцільно виносити не більш 2-х навчальних питань, на 4-х годинне — не більше 4-х.

У кінці основної частини заняття після вивчення всіх питань можлива групова співбесіда або обговорення вивченого матеріалу, проведення контрольних робіт, тощо. Це дозволить не тільки оцінити знання матеріалу, але і поглибити та закріпити його у курсантів. Вибір виду контрольного заходу визначає керівник, виходячи з характеру навчальних питань і процесу їх вивчення, або інших даних, що характеризують роботу курсантів, наявність часу і т.д.

У заключній частині самостійної роботи викладач підводить підсумки, повідомляє, як працювали курсанти, орієнтує на чергове заняття, дає завдання на самостійну підготовку та перелік літератури для наступного заняття.

Можливий звіт курсантів, їх заслуховування за результатами самостійної роботи. Загальна дидактична мета підведення підсумків — навчити аналізувати хід і результати роботи, аргументовано оцінювати зміст, раціональність запланованої навчальної діяльності.

При проведенні ввідної, основної та заключної частин заняття викладач повинен прагнути створити таку обстановку, при якій у курсантів підтримувалася б впевненість, що тільки його особиста ініціатива, творчість та відповідальне ставлення до виконання задачі, гарантує успішне засвоєння навчального матеріалу.

Дисципліна, на якій курсанти ГНН НАДПСУ вивчають предмети, що входять до програми підготовки водіїв категорії “В”, називається “Автомобільна підготовка та експлуатації автомобільної техніки” (АПЕАТ). Відпрацювання навчальних питань теоретичного та практичного курсів дисципліни здійснюється у всіх формах організації навчального процесу це:

- навчальні заняття (лекції, групові заняття, самостійні заняття під керівництвом викладача, практичні заняття);

- самостійна робота курсантів (планова самостійна підготовка, самостійна робота курсантів за розкладом навчальних занять, самостійна робота курсантів у вільний від планових заходів час);

- практична підготовка (на практичних заняттях та під час самостійної роботи курсантів);

- контрольні заходи (залік, курсовий екзамен, екзамен в ДАІ).

Дисципліна АПЕАТ вивчається у продовж 2-го та 3-го курсів і складається з 4-х розділів, які визначають вивчення певних предметів дисципліни:

Розділ I — Правила дорожнього руху — визначає вивчення Правил дорожнього руху України та безпеки дорожнього руху;

Розділ II — Будова автомобілів — визначає вивчення будови та роботи агрегатів, систем, механізмів та вузлів автомобілів;

Розділ III — Експлуатація автомобільної техніки — визначає вивчення основ технічного обслуговування, ремонту, зберігання, використання за призначенням та організації експлуатації автомобільної техніки;

Розділ IV — Навчальне водіння — визначає набуття курсантами практичних навичок у керуванні легковими автомобілями звичайної та підвищеної прохідності на міських вулицях, ґрунтових дорогах та в умовах бездоріжжя.

Структура дисципліни — це послідовність вивчення її структурних частин — розділів. На рис. 1 подано структурну схему дисципліни АПЕАТ для підготовки курсантів ГНН.

Структурно-логічний зв'язок між окремими розділами дисципліни показує динаміку (послідовність) їх вивчення та залежність структурних частин у взаємному забезпеченні:

Розділ I забезпечує відпрацювання Розділу IV і є складовою комплексного курсового екзамену у навчальному закладі. Розділ II теж є складовою комплексного курсового екзамену у навчальному закладі, який, крім того, забезпечує вивчення Розділу III, а його зміщення лівіше Розділу IV, на схемі, вказує на те, що Розділ III теж забезпечує свідоме відпрацювання Розділу

IV. Розділ III також є складовою комплексного курсового екзамену у навчальному закладі. Вивчення всіх розділів дисципліни АПЕАТ завершуються комплексним екзаменом, який складають курсанти безпосередньо в навчальному закладі. Далі структурна схема показує, що успішне складання курсантами іспиту у навчальному закладі завершується екзаменом з *Правил дорожнього руху та водіння* безпосередньо в організмі Державної автомобільної інспекції (ДАІ). Необхідно зауважити, що здача іспиту в ДАІ є обов'язковим зовнішнім контролем на державному рівні, не залежним від НАДПСУ, який не завжди мають інші навчальні заклади, і вимоги ДАІ до рівня навченості курсантів досить високі — не нижче 0,9 (90%). Це вимога держави, це вимога самого життя. Не навчений водій наразив на небезпеку не тільки себе, але і оточуючих — пасажирів, пішоходів та ін.

З навантажень вище особливостей структурних частин дисципліни АПЕАТ не важко помітити, що Розділ I (Правила дорожнього руху) потребує найбільшої уваги, з точки зору організації навчального процесу. Цей розділ інтегрує в собі (інтегрує) інші розділи технічної дисципліни, спирається на них.

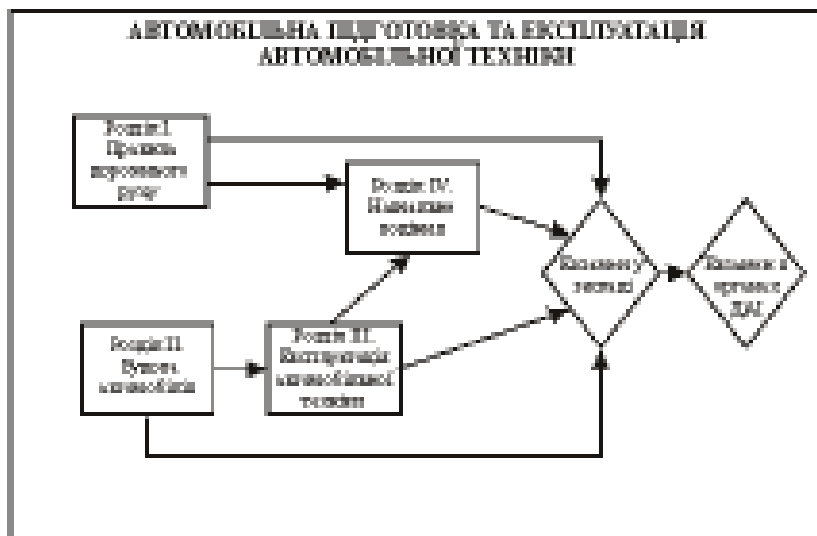


Рис. 1 Структурна схема дисципліни АПЕАТ для підготовки курсантів ГНН

Висока вимога до вивчення ПДР змушує застосовувати всі можливі (оптимізацію, інтенсифікацію, індивідуальний та інтегрований підхід до навчання курсантів та ін) та шукати нові засоби підвищення ефективності проведення навчальних занять. Для цього треба, щоб викладач мав можливість, час для контролю за активністю курсантів, щоб він міг застосовувати всі можливі засоби підвищення ефективності проведення навчальних занять.

Лекції, групові заняття, звісно, потрібні і навіть необхідні, бо деякий матеріал тільки викладач зможе донести курсантам у найбільш зручній для засвоєння ними формі та застосовуючи найбільш доцільні методичні прийоми. Але, як показала практика, на таких видах занять, викладач просто викладає навчальний матеріал, відбувається не зовсім контрольований процес навчання, бо викладач, в основному зайнятий методикою викладання та навчальним матеріалом і впливати на активність курсантів у ході викладання нового матеріалу у нього часу залишається мало, не говорячи вже про індивідуальний та інтегрований підхід у навчанні. А за умов недостатньої мотивації ефективність цих занять ще більш низька.

Для якісного вивчення ПДР потрібно створити такі умови, щоб активність курсантів безпосередньо на заняттях була більш високою. Виникла проблема, яка полягає в створенні позитивної мотивації до навчання (до вивчення дисципліни), за умов їх прагнення вчитись, тому що хтось хоче вчитись, хтось хоче просто мати кваліфікацію водія, хтось розуміє необхідність технічних знань для подальшої служби прикордонником, а хтось сподівається на російське "засві" — хтось отримує посвідчення водія. Цей результат може бути досягнутий застосовуючи СЗКВ в необхідній кількості і за обов'язкової присутності викладача.

При проведенні експерименту в процесі дослідження організації підготовки курсантів ГНН і використання їх умов та навичок сприйняття і запам'ятовування великих обсягів

інформації за іншими дисциплінами, було визначено доцільність активізації самостійної діяльності на заняттях з поточним контролем питань, що відпрацьовуються. Курсант, знаючи, що в кінці заняття буде контроль за новим матеріалом, змушений працювати. А наступного заняття знову контроль, на початку заняття — за пройденим матеріалом, а в кінці — за новим матеріалом.

На користь СЗКВ говорить і те, що заняття з вивчення ПДР можна спланувати 4-х годинними, що дасть можливість проводити контроль знань методом тестування на всіх етапах заняття. Застосування 2-х контролів на одному занятті підвищить валідність тестів, контроль нового матеріалу дозволяє конкретно на цьому занятті зробити корегування викладання навчального матеріалу. Контроль у кінці заняття також дає змогу курсантам перевірити себе, результати своєї праці на занятті.

Проведення занять за визначеною схемою можливо тільки за умов широкого використання НІТ та комп'ютерної техніки.

Як показала практика, складність організації такого виду занять полягає, перш за все, в складності проведення етапів контролю, бо контроль ступеня засвоєння навчального матеріалу, суттєво впливає на активізацію навчальної діяльності курсантів у процесі заняття. При проведенні педагогічного експерименту було виявлено, що ефективно проведення таких занять на початковому етапі вивчення Розділу I призвело до того, що на подальших заняттях курсанти мали високий рівень активності, не залежно від того чи контролювався ступінь засвоєння окремого навчального питання, чи ні (підвищення рівня рефлексії). Під час експерименту для проведення етапів контролю ступеня засвоєння навчального матеріалу, використовувались розроблені на кафедрі автомобільної техніки Академії контрольно-навчачі комп'ютерні програми.

Підводячи підсумок зазначимо, що педагогічна цінність самостійних занять під керівництвом викладача полягає в забезпеченні активної пізнавальної діяльності кожного курсанта, її максимальній індивідуалізації з врахуванням психофізіологічних особливостей і академічної успішності курсантів з метою максимального сприяння розвитку індивідуальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інструкція з організації, планування та ведення навчально-виховного процесу в Національній академії Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького. — Хмельницький: Вид. НАДПСУ, 2004. — 178 с.
2. Зазькин В. Г., Чернышов А. П. Акмеологические проблемы профессионализма: Содержание формы и методы обучения в высшей школе: Обзор информ. Вып. 6. НИИВШ. — М., 1993.
3. Песталоцци И. Г. Избр. Пед. Произв.: В 3 т. Т. 3. — М., 1965.
4. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. — Ростов-на-Дону: "Феникс", 2000.

ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Мирослава ЧОРНИЙ

МІКРОКЛІМАТ УЧНІВСЬКОГО КОЛЕКТИВУ ЯК ЧИННИК НАВЧАЛЬНИХ УСПІХІВ ШКОЛЯРІВ

Теоретично і експериментально обґрунтовано вплив показників мікроклімату учнівського колективу на навчальну успішність школярів. Основне завдання вчителів та управління навчально-виховним процесом полягає у створенні умов, які стимулюють розвиток сприятливої психологічної атмосфери в учнівських колективах, що відображається на розвитку та рівні навчальних досягнень школярів. Крім того, необхідною умовою для створення сприятливого мікроклімату і підвищення рівня успішності учнів є розвиток їх мотиваційної сфери. З метою підвищення мотивації навчальної діяльності, посилення інтересу до окремих предметів і школи загалом учителям варто застосовувати у своїй педагогічній праці нестандартні прийоми у вигляді проведення рольових ігор, диференційний підхід до невстигаючих та обдарованих учнів, позаурочний контакт із школярами.

Проблема низької успішності учнів є чи не найгострішою в сучасній школі. Зумовлена вона багатьма причинами. Модернізація освіти, запровадження інноваційних технологій передбачає забезпечення можливості для досягнення високих навчальних стандартів всіма учнями, а не їх незначною кількістю. З аналізу освітніх інновацій, які нині діють у школі, визначено, що особистісно зорієнтоване навчання становить 26%, розвиваюче — 16%, диференційоване — 9,3%, інтегроване — 10%, рання соціалізація учнів — 14%, національне виховання — 11,5%, духовне виховання — 12,6% й управління — 8% усього навчального часу. Перед нами проблема не лише вибору методів навчання, треба визначити чому якість успішності знижується, як можна впливати на неї й управляти процесом її покращення.

Мета статті полягає в теоретичному й експериментальному обґрунтуванні впливу показників мікроклімату учнівського колективу на навчальну успішність школярів.

Щоб забезпечити ефективний навчальний процес, необхідно насамперед виявити ті чинники, які сприяють покращенню досягнень школярів у навчанні. Часто серед основних причин низької успішності називають лінощі, небажання вчитися, відсутність інтересу і мотивації до шкільного навчання, захворювання та ін. Важливим чинником навчальних досягнень учнів і формування в них позитивного ставлення до навчання є середовище, в якому вони перебувають. Крім здібностей і рівня інтелекту дитини, навчання, розвиток та успіх учня залежить і від того, в якій психологічній атмосфері відбувається процес здобуття знань. Адже відомо, що в учнівському середовищі дуже часто статус і судження про особистісну вартість окремого школяра ототожнюються з його навчальними успіхами. В зв'язку з цим під час внутрішкільного моніторингу низької успішності обов'язковою складовою повинно бути визначення рівня задоволеності школярів перебуванням і виконуваною навчальною діяльністю у школі та особливостей психологічного клімату в учнівському колективі. Вищезазначене зумовило необхідність спеціального вивчення нами цих соціально-психологічних детермінант у вказаному контексті.

Проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема мікроклімату завжди була актуальною. Її досліджували багато вчених — Г. Андреева, В. Бойко, І. Волков, А. Журавльов, А. Ковальов, Р. Шакуров, Є. Шорохова, Б. Паригін, А. Русалінова та ін. За основу ми взяли визначення Н. Анікеевої, котра розкриває психологічний клімат як емоційно-психологічний настрій колективу, де відображаються особисті і ділові взаємовідносини членів колективу, які визначаються їх ціннісними орієнтаціями, моральними нормами та інтересами [2, 5]. Р. Шакуров відзначає, що клімат як інтегральне явище не може бути вивчений безпосередньо, а лише опосередковано, через прояви інших показників [7].

ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Наше дослідження базується на вивченні та аналізі основних рівнів мікроклімату колективу — задоволеності стосунками з однокласниками та стосунками з учителями, згуртованості, єдності, конфліктності і налаштованості членів колективу на спільну діяльність. З урахуванням визначення ступеня прояву цих показників ми визначали ступінь впливу мікроклімату учнівського колективу на навчальні досягнення школярів.

Дослідження проводилося з учнями 5-х класів ЗОШ № 18 м. Тернополя. Вибірка становила 66 осіб. Під час спостережень нами було продиференційовано класи щодо відмінностей за загальними показниками навчальних досягнень і вибрано два класи (5-А та 5-Б), які найбільше відрізнялися за експериментальними показниками. Відбір класів проводився шляхом аналізу документації, індивідуальних бесід з учителями та власного досвіду роботи в цих класах. Основою нашого відбору стали показники тематичного оцінювання та семестрового балу з основних предметів, кількість учнів з початковим, середнім, достатнім і високим рівнями навчальних досягнень.

Наведемо загальну характеристику навчальних досягнень учнів, які були включені до обстеження. Класифікація рівнів навчальних досягнень подана відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України № 428/48 “Про запровадження дванадцятибальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти” від 4 вересня 2000 р. У 5-А класі кількість учнів з високим рівнем навчальних досягнень становить 3 (9,09%) осіб, з достатнім рівнем — 13 (39,5%), із середнім — 14 (42,32%) і з початковим — 3 (9,09%). У 5-Б класі високий рівень навчальних досягнень наявний у 4 (12,1%) школярів, достатній — у 16 (48,5%), середній — у 12 (36,4%) і початковий — в 1 (3%).

Для перевірки наших припущень ми вивчили мікроклімат у цих класах. У полі нашої уваги були наступні показники: ставлення учнів до навчання; стиль міжособистісних відносин, які визначалися шляхом анкетування; кількість позитивних відгуків вчителів про сумлінність класу; особливості громадської думки у колективі. Ми використали методику І. Шварца, що становить питальник, в якому подаються протилежні характеристики клімату: позитивні, характерні для сприятливого мікроклімату, і негативні — для несприятливого клімату [8, 7]. Учні повинні були поставити бал — від -3 до +3, який, на їхню думку, найточніше відображає рівень прояву певної ознаки в їхньому класі. Нами було запропоновано такі характеристики класу: бадьорий або пригнічений настрій, співпереживання чи байдужість до успіхів однокласників, наявність або відсутність конфліктів, рівень згуртованості учнівського колективу.

На основі отриманих первинних даних у вказаних класах ми визначали загальний коефіцієнт психологічного клімату K , що передбачений методикою і характеризує психологічний клімат у колективі. Виявилось, що він становить у 5-А 0,33, а в 5-Б класі — 0,83. Зіставивши значення коефіцієнтів зі шкалою сприятливості психологічного клімату колективу, можна зробити висновок, що в 5-А класі панує невизначена психологічна атмосфера, а в 5-Б — спостерігається сприятливий мікроклімат колективу.

Ми провели глибший аналіз вияву показників мікроклімату учнівського колективу та рівнів навчальних досягнень школярів і простежили їх взаємозв'язок. Результати цього аналізу подано в таблицях 1 і 2.

Таблиця 1

Зв'язок рівнів навчальних досягнень школярів і показників мікроклімату учнівського колективу в 5-А класі

№ п/п	Показники мікроклімату учнівського колективу	Рівні навчальних досягнень школярів			
		початковий	середній	достатній	високий
1	Стосунки з однокласниками	1,3	7,5	6,8	1,0
2	Стосунки з учителями	1,1	6,4	7,3	1,6
3	Згуртованість колективу	0,7	5,4	4,3	0,2
4	Роз'єднаність колективу	2,5	6,9	7,9	1,3
5	Ціннісне ставлення до навчання	1,2	7,5	8,2	3,19
6	Рівень конфліктності	2,29	5,8	7,82	1,8

Зв'язок рівнів навчальних досягнень школярів і показників мікроклімату учнівського колективу в 5-Б класі

№ п/п	Показники мікроклімату учнівського колективу	Рівні навчальних досягнень школярів			
		початковий	середній	достатній	високий
1	Стосунки з однокласниками	0,03	7,8	10,7	2,3
2	Стосунки з учителями	0,21	6,4	9,9	1,6
3	Згуртованість колективу	0,08	7,3	8,5	1,2
4	Роз'єднаність колективу	1,4	2,6	3,9	0,4
5	Ціннісне ставлення до навчання	0,58	8,7	11,2	5,7
6	Рівень конфліктності	0,7	3,6	4,3	0,9

Зіставивши показники навчальних досягнень школярів і мікроклімату, який панує в учнівських колективах, можна помітити, що провідну роль серед інших характеристик займає ціннісне ставлення до навчання. Тільки у 5-А класі роль мотивації навчання менш виражена, ніж у 5-Б класі, де рівень навчальних досягнень вищий. Зважаючи на вікові особливості навчальної мотивації підлітків, зауважимо, що їм властива нестійкість інтересів, учні часто не розуміють зв'язку навчальних предметів з їхнім майбутнім. Велику роль у формуванні мотивації відіграє створення сприятливого психологічного клімату, атмосфери під час навчання і включення учнів у різні види діяльності.

Результати наших досліджень показали, що наступним показником мікроклімату колективу, який займає другу позицію після ставлення до навчання, є стосунки з однокласниками. Стиль цих стосунків впливає на рівень навчальних досягнень школярів: у 5-Б класі виявлено вищий відсоток серед показників стосунків з однокласниками і, відповідно, більша кількість школярів з високим і достатнім рівнями навчальних досягнень. Третю позицію в обох класах займає така характеристика психологічного клімату учнівського колективу, як стосунки школярів з учителями. Тут варто зазначити, що від ступеня вимог учителя, організації навчальної діяльності залежать рівні навчальної мотивації та успішності учнів.

Якщо порівнювати позитивні і негативні характеристики мікроклімату колективу, то в класі, де панує невизначена психологічна атмосфера, спостерігаються вищий рівень конфліктності і відсутність згуртованості у важкі моменти для класу, переважає пригнічений настрій, учні байдуже ставляться до думки оточуючих. У 5-Б класі, де сприятливий психологічний клімат, позитивні показники характеризуються вищою кількістю балів. У цьому учнівському колективі низький рівень конфліктності, членам цієї групи подобається проводити разом вільний від уроків час.

Порівнявши результати наявного мікроклімату в досліджуваних учнівських колективах з навчальною успішністю їх членів, можна зробити висновок, що у 5-А класі з невизначеною психологічною атмосферою рівень успішності нижчий від показників навчальних досягнень 5-Б класу, де панує сприятливий психологічний клімат. Отже, існує тісна залежність між сприятливістю мікроклімату в класі та рівнем навчальних досягнень учнів. Це свідчить, що для підвищення рівня навчальних досягнень школярів, організації дружніх взаємовідносин у класі важливе значення має створення сприятливого мікроклімату в учнівському колективі.

Психологічний клімат може формуватися та регулюватися на різних етапах і різних видах діяльності. Його роль у життєдіяльності колективу і кожного члена групи багатofункціональна. Як виявилось, позитивний психологічний клімат учнівського колективу формує референтне ставлення до свого класу. Такий клімат відображає стиль педагогічних взаємин та впливає на розвиток дружніх відносин у класі. Сприятлива емоційна атмосфера забезпечує кожному учневі психологічний комфорт, що відображається на самопочутті дитини на уроках і визначається оцінюванням вчителя. Атмосфера на уроках залежить також від загальної налаштованості колективу.

Таким чином, основне завдання вчителів та управління навчально-виховним процесом полягає у створенні умов, які стимулюють розвиток сприятливої психологічної атмосфери в учнівських колективах, що відображається на розвиткові та рівні навчальних досягнень школярів. Крім того, необхідною умовою для створення сприятливого мікроклімату і

підвищення рівня успішності учнів є розвиток їх мотиваційної сфери. З метою підвищення мотивації навчальної діяльності, посилення інтересу до окремих предметів і школи загалом учителі варто застосовувати у своїй педагогічній праці нестандартні прийоми у вигляді проведення рольових ігор, диференційний підхід до невстигаючих та обдарованих учнів, позаурочний контакт із школярами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Психология психологической оценки // Избранные психологические труды. В 2 т. / Под ред. А.А. Бодалева. — М., 1980.
2. Анисеева Н. П. Психологический климат в коллективе. — М.: Просвещение, 1989. — 224 с.
3. Кузарев Н. В. На пути к профессиональному совершенству. Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1990. — 159 с.
4. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1992. — 224 с.
5. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М.: Просвещение, 1983. — 96 с.
6. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания // Собрание сочинений. — М., 1950. — Т. 8. — С. 23.
7. Шакуров Р. Х. Творческий рост педагога: Педагогика и психология. — М.: Знание, 1985.
8. Шварц И. Е. Формирование нравственно-психологического климата в коллективе // Межвузовский сборник научных трудов. — Пермь: ПГПИ, 1985. — 113 с.

Юліан СЕМЕНЧУК

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Розглянуто особливості організації інтерактивної навчальної діяльності з опрацювання іншомовного лексичного матеріалу та проаналізовано психологічні чинники, які впливають на здійснення мислено-мовленнєвих операцій з лексикою, що дозволяє забезпечити психологічні передумови для формування лексичної компетенції в студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання.

Актуальною проблемою практики викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах (ВНЗ) залишається формування лексичної компетенції у студентів, оскільки власне лексичні навички оперування складною в семантичному плані фаховою лексикою потребують постійного формування та удосконалення, щоб забезпечити студентам іншомовне спілкування у сфері своєї майбутньої діяльності. Підвищити ефективність вивчення студентами лексичного матеріалу та сформувати лексичну компетенцію можна в навчальній діяльності, побудованій на засадах використання комунікативних технологій та інтерактивних режимів роботи. Це передбачає домінування елементів проблемності, наукового пошуку, творчості, використання інтерактивних прийомів навчання — ігрових, стимуляційних, організаційних, акцентування уваги на пізнавальній активності, організації навчання як колективної, сумісної діяльності і взаємодії викладачів і студентів [16, 21–22].

Метою публікації є розглянути особливості організації інтерактивної навчальної діяльності з опрацювання іншомовного лексичного матеріалу та проаналізувати психологічні чинники, які впливають на здійснення мислено-мовленнєвих операцій з лексикою, що дозволить забезпечити психологічні передумови для формування лексичної компетенції в студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання

Як впливає з аналізу науково-педагогічної літератури (В. Беспалько, Л. Загрекова, О. Леонтьєв, Р. Мільруд, О. Пометун, Г. Селевко, С. Сисоева, О. Тарнопольський, Н. Брігер, Дж. Комфорт, Д. Коттон, Дж. Добсон, Л. Джонс, В. Ріверс, Г. Віздовсон та ін.), для підвищення ефективності процесу формування лексичної компетенції необхідно підготувати умови для мовленнєвої взаємодії, які максимально наближені до реальної комунікації, а також зробити процес навчання пізнавально-розвиваючим та особистісно значущим. Цим умовам відповідають інтерактивні організаційні форми сумісної навчальної діяльності з виконання

творчих, пошукових, дослідницьких і професійно спрямованих комунікативних завдань. Організована і керована викладачем “суб’єктно-об’єктно-суб’єктна взаємодія комунікантів” у процесі роботи з лексичним матеріалом створить психологічну основу для інтерактивності “як текстова-дискурсивної категорії” і дасть змогу студентам побудувати “спільний дискурсивний тезаурус” [15, 234], щоб бути зрозумілим і мати можливість зрозуміти свого партнера по спілкуванню.

За спостереженнями психологів, процес впровадження сучасних освітніх технологій у ВНЗ визначається дією психологічних чинників, передусім готовністю викладачів і студентів до творчої діяльності та позитивною мотивацією в навчальних ситуаціях, методами активізації інноваційної діяльності студентів, психологічним кліматом навчального процесу [4, 144–145]. Зробимо спробу проаналізувати ці чинники у контексті нашого дослідження.

Насамперед окреслимо такий чинник, як *внутрішня та зовнішня мотивація* (О. Гринчишин, С. Занюк, І. Зимня, В. Климчук, О. Леонтьєв, О. Леонтьєв, Ю. Машбіц, С. Рубінштейн, О. Яцишин, Р. Бурдент, М. Вільямс та ін.), що визначає процес засвоєння іншомовного лексичного матеріалу в різних організаційних формах інтерактивної діяльності. Як відомо з психології, потреба у пізнанні нового, внутрішня та зовнішня мотивація зумовлюють утворення динамічного стереотипу сприймання, диференціації, уточнення та зберігання у пам’яті нового навчального матеріалу, а відтак, служать тим приводним засобом, що запускає в дію мовленнєвий механізм, визначає хід і результати діяльності з опрацювання цього матеріалу й автоматизації дій з ним [6, 99]. При штучному характері мотивації висловлювання студентів не перетворюються в мовленнєві вчинки і не можуть піднятися вище від рівня навчального говоріння, коли в розмову вступають абстрактні особи без чітко виражених індивідуальних ознак, комуніканти не об’єднані вирішенням комунікативного завдання в конкретних обставинах [9, 71]. Отже, мотивація визначає рівень активності студентів у навчально-пізнавальній діяльності, якісно впливає на її результати.

Підвищення мотивації до ефективної мовленнєвої взаємодії при інтерактивному опрацюванні іншомовної лексики можливо за наявності сприятливого *психологічного клімату* в студентському колективі. Безперечно, що лише в умовах психологічної сумісності і комфортності всіх суб’єктів навчального процесу виникають і реалізуються в мовленні ситуації, які забезпечують сприймання нової лексичної інформації, розвивають механізми мовної та логічної здогадки значень нових слів, підтримують ефективне функціонування мисленнєвих операцій зі спеціальною лексикою в процесі її засвоєння та оперування. Доброзичлива атмосфера навчального співробітництва і взаємодопомоги підтримує високий рівень саморегуляції інтерактивної діяльності студентів, підпорядковує внутрішні мотиви кожного з них інтересам і потребам, які впливають із завдань колективної навчальної діяльності. У цьому зв’язку велике значення має наявність або відсутність внутрішньогрупових і міжособистісних конфліктів між учасниками навчального процесу. З одного боку, конфлікти є деструктивними чинниками спілкування, не сприяють реалізації інтерактивних форм навчальної діяльності. З іншого — як спостерігають психологи, навіть існування навчального конфлікту має позитивну функцію [7, 193], оскільки протиріччя та боротьба думок і поглядів дозволяють у процесі “комунікативного суперництва” вибрати оптимальні шляхи вирішення проблеми з найкращими результатами [15, 170].

Психологічний клімат студентського колективу залежить від рівня свідомості кожного його члена і може бути забезпечений завдяки утвердженню в цьому колективі взаємовідносин толерантності і підтримки, поваги до різних точок зору і готовності до компромісів. Такі принципи співіснування всіх суб’єктів навчального процесу в ході виконання комунікативних завдань стимулюють успішність навчання студентської молоді й активізують процеси структурогенезу академічної групи, сприяють самоствердженню студентів в очах викладачів і студентському середовищі, підвищують рейтинг навчальних досягнень [3, 98]. Як впливає з аналізу педагогічної літератури та власних спостережень автора в групі, де панує дух співробітництва і здорової конкуренції, заохочується ініціатива та є умови для генерування нових думок, там збільшується частка продуктивного опрацювання іншомовного лексичного матеріалу, швидше відбувається процес набуття іншомовної лексичної компетенції. Таким чином, здійснюючи позитивний взаємовплив, студентська група як психологічно сумісний

колектив детермінує адекватні спільні форми навчальної діяльності і стратегії розвитку мовленнєвих умінь з лексикою, забезпечує ефективну реалізацію комунікативного потенціалу кожного студента для досягнення результату — засвоєння лексичних одиниць у спілкуванні і через спілкування.

Для активізації інтерактивної навчально-пізнавальної діяльності студентів при опрацюванні лексичного матеріалу, розвитку їхніх мовних здібностей важливе значення має врахування *особливостей суб'єкт-суб'єктної співпраці* в складі всієї групи. Дослідники (М. Артюшина, І. Герасимчук, Н. Мірошніченко, Т. Яценко й інші) характеризують групову форму навчальної діяльності як таку, що створює сприятливі умови для психічного та соціального становлення особистості, сприйняття цінностей і потреб інших, розвитку творчості, формування комунікативних якостей і вольових компонентів щодо затвердження, відстоювання та захисту своїх досягнень [11, 38]. Прикладами інтерактивних видів роботи із засвоєння лексичного матеріалу в умовах групової навчальної діяльності можуть бути підготовка міні-доповідей кожним учасником групи та синтез цих повідомлень у спільну презентацію для всієї аудиторії, вивчення окремих частин теми і подальша кооперація для засвоєння загальної теми, створення групових доповідей з проблеми, яка вивчається, й узагальнення теоретичних положень тощо. Така співпраця у взаємодії як форма навчального співробітництва є однією з головних рушійних сил у вивченні іноземної мови, оскільки завдяки цьому студенти збільшують свої шанси продуктивного використання лексичного матеріалу для спільного конструювання зв'язного економічного дискурсу і контекстового засвоєння лексичної фахової інформації. Загалом групова мовленнєва взаємодія між партнерами у навчальному процесі є психолого-педагогічною детермінантою успішності навчання, засобом стимулювання осмисленого засвоєння лексичного матеріалу.

Такий висновок ґрунтується на дослідженнях психологів, які довели, що внутрішньогрупове співробітництво у вирішенні навчальних завдань підвищує його ефективність щонайменше на 10% [6, 146]. Отож майже 80% викладачів іноземної мови воліє вирішувати ці завдання у співпраці з групою, ніж з одним студентом [6, 159]. Це свідчить про великі потенційні можливості групової і колективної співпраці для активізації засвоєння навчального матеріалу, адже в процесі такого співробітництва усуваються комунікативні бар'єри та психологічний дискомфорт, підвищується самооцінка студентів, розвивається їхня пам'ять і творче мислення. Групові та колективні форми навчальної роботи є оптимальним засобом і вагомим мотиваційним стимулом для оволодіння іноземною мовою та засвоєння її засобів вираження, зокрема, фахової лексики. Одночасно з використанням у навчальному процесі спільних форм мовленнєвої взаємодії можливо та необхідно застосовувати індивідуальний підхід до кожного учасника іншомовної комунікації, котрий повинен розглядатись як цілісна особистість і суб'єкт предметної діяльності, що вступає у співробітництво з іншими людьми та може позитивно впливати і змінювати на краще функціональну діяльність групи [10, 20].

Для інтерактивного формування лексичної компетенції важливе значення має врахування такого психологічного чинника, як *методи активізації інтерактивної діяльності*. Одним з таких методів вважаємо навчально-ігрову організацію роботи з лексикою, адже ігрові та змагальні компоненти є тим подразником, що стимулює включення студентів у творчу діяльність, розвиває образне сприйняття, асоціативне мислення і творчу уяву [13, 96]. Водночас він позитивно впливає на емоційно-чуттєву сферу особистості, сприяє адаптації навчального процесу до рівня мовної підготовки кожного студента. Як зазначають дослідники, навчання з використанням ігрових методів забезпечує переважання смислового компонента логічної пам'яті над короткочасною й механічною, слуховою над зоровою, а новизна форми подання навчальної інформації та пізнавальних дій зумовлює стійкість уваги, перехід довільного її виду у післядовільний, на якому базується пізнавальний інтерес — джерело і стимул активної розумової діяльності студентів [5, 29].

Умовою реалізації ігрової моделі навчання лексики є створення і драматизація комунікативних ситуацій (А. Алхазішвілі, В. Бухбіндер, М. Вайсбурд, О. Леонт'єв, Л. Манякіна, Т. Олійник, Ю. Пассов, Т. Сахарова, В. Філатов, Н. Давід, Дж. Ревелль, Г. Віддовсон, Д. Вілкінс та ін.). Вони служать мотиваційно-змисловою основою висловлювання,

стимулюють продуктивну мислено-мовленнєву діяльність студентів, моделюють процес реального спілкування. Ситуації поєднують у собі гру і навчання, емоційне захоплення і дослідницьку діяльність. У них студенти вирішують проблемні питання і долають іншомовні утруднення, формують мовленнєві вміння та необхідну для розвитку мовленнєвих дій поведінку. В ситуаціях також конструюються та імітаційно відтворюються елементи професійної діяльності, що важливо з огляду забезпечення професійної спрямованості навчання в моделі професійно-комунікативної та особистісно-орієнтованої парадигми освіти. Отже, на основі викладеного вище вважаємо, що ситуації є дієвим засобом організації ігрових форм навчальної діяльності, яка охоплює процес інтерактивного формування лексичної компетенції.

Акцентуючи свою увагу на ролі та значенні ситуації у контексті навчально-ігрової діяльності з лексикою, важливо зазначити, що ситуації сприяють процесу засвоєння студентами не окремих слів, а формують механізми породження мовленнєвих висловлювань з ними, практикують “не ізольоване “тлумачення” якого-небудь слова, словосполучення чи граматичного знаку, а вивчення і засвоєння їх значень та властивостей в повноцінній комунікації — обміні повідомленнями” [17, 20]. Під час справжньої комунікації студенти краще розуміють і сприймають мету дій або операцій з лексичним матеріалом, а поставлені викладачем завдання стають не лише зрозумілими, а й внутрішньо сприйнятливими, тобто набувають, як зазначає С. Рубінштейн, значимості для студента і відгукуються в його переживаннях [14, 81]. Це актуально на старшому етапі навчання в економічному ВНЗ, коли моделюються і широко використовуються ситуації, що служать основою та мотиваційним поштовхом для проведення ділових ігор і симуляцій, які орієнтовані на вирішення виробничих питань і тому, крім фонових знань з фаху, вимагають знань термінології та вмінь нею оперувати. При цьому важливо, щоб ситуації відображали соціально-економічні проблеми сьогодення, мали особистісно-значущий смисл для кожного студента, найкраще відтворювали багатогранний зміст майбутньої професійної діяльності економістів.

При моделюванні ситуацій та їх подальшому використанні у мовленнєвій діяльності повинен бути момент непередбачуваності, загадковості, новизни, що стимулював би студентів як до пошуку професійних способів розв’язування певної ділової проблеми, так і до відповідного мовного коментування процесу виконаної роботи. Як свідчить досвід, коли у поставленому в ситуації комунікативному завданні відображена значуща для життя країни економічна проблема чи актуальне для студентів питання, то ніхто не залишається байдужим при їх обговоренні з одночасним використанням у мовленні галузевої лексики. Ситуації заохочують студентів до досягнення мовленнєвого продукту, а також його матеріального вираження. Це може бути, наприклад, усна презентація проекту з відповідною демонстрацією наочних засобів або належним чином складена і написана доповідь про виконаний проект, пред’явлення яких вимагає активного вживання фахової лексики.

Отже, навчальна ситуація стимулює когнітивні процеси з оволодіння студентами іншомовним лексичним матеріалом у структурованій навчальній діяльності з використанням ігрових форм роботи, забезпечує не лише сприймання і розуміння термінів, а й активізує їх у висловлюваннях учасників спілкування в процесі спільного вирішення поставленого у ситуації завдання, яке впливає з комунікативних потреб майбутніх спеціалістів (наприклад, домовитися про зустріч по телефону, провести презентацію або фрагмент переговорів та ін.). Зважаючи на вищесказане, можемо вважати, що ситуація є рушієм комунікативної компетентності студентів, дієвим засобом активізації лексичного матеріалу в ігровій інтерактивній мовленнєвій діяльності, який забезпечує реальну комунікацію. В цьому полягають сильні сторони та переваги використання ігрового компонента як психологічного чинника, що впливає на процес активізації навчальної діяльності з інтерактивного формування лексичної компетенції.

Вище ми аналізували вплив психологічних чинників на організацію мовленнєвої взаємодії студентів з метою опрацювання лексики в продуктивних видах діяльності. Однак парні і групові форми роботи через встановлення спільності словника і когнітивних схем автора і читача стимулюють інтерактивне навчання лексики не лише в продуктивних видах іншомовної мовленнєвої діяльності, а й рецетивних, зокрема, при читанні, що важливо в професійно орієнтованому навчанні майбутніх спеціалістів. У зв’язку з цим розглянемо

детальніше психологічні особливості *інтерактивного читання* текстів за спеціальністю студентів [1, 30].

Спільна діяльність читання (Г. Барабанова, С. Боднар, Г. Бородіна, В. Бухбіндер, Т. Вдовіна, Ю. Гапон, Г. Гринюк, Т. Клепікова, З. Кличнікова, О. Малюга, А. Мельник, С. Радецька, Т. Серова, Л. Смелякова, Т. Третьякова, Т. Труханова, С. Фоломкіна, С. Шевченко, С. Нутталь, Дж. Річардс та ін.) полягає у виконанні студентами завдань на швидкість знаходження важливої лексичної інформації або якісну трансформацію тексту за допомогою використання відповідних прийомів, заповнення інформаційних прогалів шляхом постановки запитань і подання відповідей на них, складання плану до прочитаного тексту і вирішення відображених у текстах дискусійних проблем тощо. Двосторонній та активний характер читання як процесу розумової діяльності проявляється в тому, що студенти, з одного боку, взаємодіють із текстом, здійснюючи смислове перероблення закладеної в ньому інформації. Вони висувають припущення і гіпотези, ставлять подумки питання авторові, погоджуються або сперечаються з ним, загалом активно взаємодіють з твором, який читається [2, 68].

З іншого боку, такі мисленнєві операції зумовлюють пошук мовленнєвих партнерів, щоб обмінятися отриманими знаннями чи інформацією, знайти підтримку у своїх здогадках або висловити власну оцінку прочитаного. Виконання таких дій, спрямованих на подолання диспропорції в обсязі інформації між мовленнєвими партнерами і когнітивного розриву при розумінні прочитаного, можливе лише в процесі парної або групової мовленнєвої взаємодії [1, 30]. Таким чином, у процесі читання фахових автентичних текстів з використанням форм парної і групової співпраці стимулюється інтерактивне перероблення вміщеної у текстах лексичної інформації, створюються умови для розвитку мовленнєвих умінь використовувати термінологічну лексику. Можемо вважати, що використання автентичних текстів та їх активне читання є методом активізації інтерактивної діяльності і вагомим психологічним чинником, який слід врахувати для забезпечення психологічних передумов інтерактивного формування лексичної компетенції.

Іншим психологічним чинником, що визначає психологічні засади організації інтерактивної діяльності з навчання лексики, є *готовність викладачів і студентів до творчої діяльності*. Врахування цього чинника передбачає зміну рольової позиції викладача — з інформатора та контролера він перетворюється на співучасника, організатора і регульовальника навчально-пізнавальної і пошуково-дослідницької діяльності. Викладач стає помічником і “порадником студентів та координатором їхніх дій”, залучаючи їх до спільної роботи з лексикою — від процесів планування способів введення лексичних одиниць до аналізу само- та взаємооцінювання результатів її засвоєння та оволодіння [8, 25]. Набутий студентами мовний досвід дозволяє їм корегувати процес навчання лексики та постійно його вдосконалювати, використовуючи вже відомі їм методи і способи для оволодіння лексичним матеріалом.

На сучасному етапі розвитку суспільства стосунки “викладач-студент” набувають нових якостей і це важливо врахувати в процесі інтерактивного навчання лексики. Так, важливою якістю вважаємо гнучкість викладачів і студентів в умовах ринкового освітнього середовища, що дозволяє їм адаптувати свої навчальні стратегії до вимог життя і прагматичних потреб. Гнучкість для викладача передбачає швидке реагування на зміну ситуації, передбачення конфліктів і вміння їх нейтралізувати, пошук нових, нетрадиційних прийомів подання і тренування нового лексичного матеріалу, максимальне врахування запитів і потреб студентів при визначенні необхідних їм лексичних одиниць. Важливою якістю викладача є толерантність, що зумовлено відкритістю суспільства та відсутністю заборонених для критики тем, коли студент як вільна і незаангажована стереотипами й умовностями особистість має можливість проявляти ініціативу та власне волевиявлення у спілкуванні, давати оцінку фактам або подіям, висловлювати свої міркування щодо підтримки або відхилення тієї чи іншої пропозиції під час виконання інтерактивних видів роботи з лексикою.

Переосмислення ролі викладача в процесі інтерактивного формування лексичної компетенції зумовлюється ще й тим, що впроваджена у багатьох ВНЗ кредитно-модульна система навчання акцентує збільшення обсягу індивідуальної та самостійної роботи студентів (С. Заскалета, А. Конишева, Л. Онуфрієва, І. Хом'юк та ін.). Для її забезпечення викладач повинен використовувати різні засоби. Самостійну роботу, наприклад, можна стимулювати

шляхом проведення досліджень або виконання спільних проєктів, у яких студенти демонструють досягнутий рівень сформованості лексичної компетенції за наслідками опрацювання певного навчального матеріалу. Така робота, по-перше, розширює діапазон навчально-пізнавальних можливостей студентів при опрацюванні лексичного матеріалу, розвиває творчу уяву, надає їм право брати безпосередню участь в ухваленні рішень за наслідками інтерактивної діяльності. По-друге, це дозволяє студентам старших курсів, як свідчить практика, внаслідок сформованості понятійного апарату з фахових дисциплін рідною мовою самостійно орієнтуватись у потоці нової, постійно зростаючої інформації та засвоювати ту її частину, що збагачує їх як майбутніх спеціалістів своєї галузі, розвиває їхні інтелектуальні здібності і готує до виробничої діяльності. Таким чином, у процесі професійно орієнтованої навчальної діяльності з вивчення термінологічної лексики взаємовідносини “викладач-студент” стають дійсно рівноправними і суб’єкт-суб’єктивними. Підтримка ділових контактів із студентами, котрі мають ґрунтовні знання з фахових дисциплін і широке коло професійних інтересів, зарекомендували себе активними учасниками навчально-дослідної діяльності, дозволяє викладачу-філологу знівелювати проблеми, пов’язані з професіоналізацією навчання іноземної мови студентів економічних ВНЗ.

Отже, ми проаналізували психологічні чинники, які безпосередньо впливають на процеси інтерактивного формування лексичної компетенції і створення “мотиваційно-спонукального комплексу” [12, 37] для підтримання мотивації при організації мовленнєвої взаємодії, забезпечуючи психологічні передумови отримання знань фахової лексики та набуття спроможності її використовувати в спілкуванні на професійну тематику.

На основі здійсненого аналізу можемо зробити такі висновки щодо психологічних умов організації парної, групової і колективної мовленнєвої взаємодії, спрямованої на реалізацію комунікативних намірів з використанням фахової лексики для формування лексичної компетенції:

□ інтерактивна навчальна діяльність з опрацювання лексики іноземної мови повинна проходити в умовах сприятливого емоційно-психологічного мікроклімату, існування якого посилює дух співробітництва та взаємодопомоги при вирішенні навчальних завдань, активізує розумову діяльність всіх студентів, розкриває потенційні можливості кожного учасника комунікації;

□ набуття досвіду володіння іншомовною лексикою в інтерактивному спілкуванні має відбуватися на основі ігрової навчальної діяльності студентів, оскільки рухова активність сприяє діалогічним і полілогічним формам спілкування, а властиві їм елементи змагальності і здорової конкуренції надають процесу формування лексичної компетенції динамізму та експресивності;

□ істотним стимулом до інтерактивної мовленнєвої взаємодії є новизна лексичного матеріалу та внутрішня потреба в його опрацюванні для майбутнього професійного самоутвердження, а також розмаїття проблемних і креативних завдань, що спонукає студентів до концентрації уваги, мобілізації розумових можливостей з метою їх виконання і засвоєння змісту навчання;

□ міжособистісні відносини комунікантів у процесі спільної роботи з лексикою повинні бути підпорядковані актуалізації особистого досвіду кожного з них, що зумовлюється внутрішньою потребою у самореалізації та розкритті свого інтелектуального потенціалу з найбільшою віддачею для досягнення продуктивного результату колективної діяльності;

□ умовою інтерактивного навчання при опрацюванні студентами фахової лексики є згладжування міжособистісних антагонізмів, непорозумінь і конфліктів, врахування психологічного стану співрозмовників, щоб мовленнєві партнери адаптували свою комунікативну поведінку в ході розв’язання поставлених комунікативних завдань до встановлених у групі правил та вимог, усвідомили необхідність у навчальному співробітництві;

□ інтерактивне навчання можливе за умови дотримання ділових норм культури спілкування, що визначає вибір адекватного ситуації не лише слова або терміна, а й тону розмови і темпу мовлення, впливає на вміння вираження думки відповідними лексичними засобами, дає змогу прогнозувати реакцію кожного комуніканта і знаходити шляхи зниження емоційної напруги всередині вже сформованого студентського колективу;

□ навчальний процес повинен ґрунтуватися на взаємній довірі та підтримці всіх суб'єктів інтерактивної діяльності з опрацювання фахової лексики, спільності інтересів викладача і студентів, студента і колективу, що дозволяє зменшити негативну роль конфліктів і встановити атмосферу навчального співробітництва і партнерства, залучити до мовленнєвої взаємодії всіх учасників цього процесу.

Таким чином, врахування зазначених особливостей і психологічних чинників, які визначають процес організації інтерактивної діяльності з навчання фахової лексики, дозволяє створити сприятливі психологічні передумови для формування лексичної компетенції в студентів. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у виявленні закономірностей функціонування психічних процесів обробки лексичного матеріалу в умовах інтерактивного навчання

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабанова Г. В. Когнітивно-комунікативна модель навчання професійно орієнтованого читання іноземною мовою в немовному вузі // *Іноземні мови*. — 2004. — № 1. — С. 29–30.
2. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів: Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 / Дрогобицький держ. пед. ун-т ім. І. Франка. — Дрогобич, 2002. — 282 с.
3. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навч. посібник. — К.: Либідь, 2005. — 400 с.
4. Дзюба Л. А. Психологічні чинники впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі: Дис. ... канд. психол. Наук. 19.00.07 / Східноукраїнський нац. ун-т ім. В. Даля. — Луганськ, 2003. — 224 с.
5. Друзь Ю. М. Педагогічні умови використання ділової гри в підготовці студентів до іншомовного спілкування: Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 / Криворізький держ. пед. ун-т. — Кривий Ріг, 2000. — 186 с.
6. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. — 222 с.
7. Коваль І. А. Психологічні особливості конфліктів у процесі спільної учбової діяльності студентів: Дис. ... канд. психол. Наук. 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. — К., 2003. — 217 с.
8. Лагутін В. Регіоналізація вищої освіти в Україні: проблеми і суперечності // *Вища школа*. — 2001. — № 1. — С. 18–25.
9. Методика інтенсивного обучения иностранным языкам / Под ред. В.А. Бухбиндера и Г.А. Китайгородской. — К.: Вища школа, 1988. — 344 с.
10. Пілецький В. С. Комунікативний потенціал студентської групи як чинник успішності професійної підготовки майбутніх менеджерів-економістів: Дис. ... канд. психол. Наук. 19.00.07 / Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. — Івано-Франківськ, 2003. — 222 с.
11. Пожар Н. В. Групові форми організації пізнавальної діяльності старшокласників в умовах інформатизації навчання: Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. — Харків, 1999. — 184 с.
12. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. — М.: Академия, 2000. — 264 с.
13. Прохорова Ж. Е. Пути и способы формирования культуры иноязычной коммуникации у студентов неязыкового вуза // *Теория и практика подготовки к межкультурной коммуникации в системе непрерывного обучения иностранным языкам. Материалы конференции*. — Минск: МГЛУ, 2006. — С. 95–99.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х т. Т. 2. — М.: Педагогика, 1989. — 328 с.
15. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: Монографическое учебное пособие. — К.: Брама, 2004. — 336 с.
16. Федорова О. Н. Компетентностно-деятельный подход к обучению иностранным языкам в высшей профессиональной школе // *Языковое образование в вузе: Методическое пособие*. — СПб.: КАРО, 2005. — С. 21–36.
17. Шубин Э. П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. — М.: Учпедгиз, 1963. — 192 с.

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Ірина ЛЕВАНДОВСЬКА

ПІДГОТОВКА МОЛОДІ ДО САМОСТІЙНОГО ТРУДОВОГО ЖИТТЯ У ТВОРЧОСТІ ПЕДАГОГІВ ГАЛИЧНИНИ ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Проаналізовано пошуки галицьких освітян щодо формування генерації нової трудової зміни, нового типу людини для тогочасних суспільно-економічних потреб краю, а також здійснюється спроба ґрунтовного осмислення ідеї підготовки молоді до самостійного трудового життя. Узагальнено історичний досвід стосовно сутності підготовки молоді до самостійного трудового життя. Простежено залежність цього процесу від розвитку виробництва, виробничих відносин, політичного устрою держави. Це свідчить про вихід означеної проблеми на рівень державного інтересу. Власне тому питання підготовки молоді до самостійного трудового життя є актуальними для сьогодення, оскільки від успішності його вирішення залежить майбутнє країни.

Перша третина ХХ століття була переломною в національному, політичному та господарському житті. Це був час зростання народних сил у всіх ділянках громадського життя. Українська нація росла на очах.

Це був час великих зрушень та шкільних реформ у педагогічній теорії та практиці, зумовлених інтенсивним розвитком та значним прогресом у промисловості. Суспільно-економічні трансформації викликали зміну підходів до системи освіти, у зв'язку із зростаючою потребою у компетентних фахівцях для різних галузей промисловості та вправних й умілих робітниках. Від педагогів та громадських діячів того часу вимагалось сприяти формуванню нового типу людини, яка в нових індустріальних умовах мала б достатню підготовку для активної участі в економічному житті країни. Бурхливий розвиток промислового виробництва вимагав не лише висококваліфікованих робітників, але й людей наділених такими новими особистісними якостями, як підприємливість і діловитість.

Однак низький рівень освіченості був причиною складного економічного становища, невміння орієнтуватися в нових економічних умовах життя, очевидною була неспроможність традиційних педагогічних концепцій задовольняти освітньо-виховні потреби суспільства. У зв'язку із швидкими змінами у виробничій та господарській сферах, розвитком науки і техніки виникали нові освітні вимоги та потреби, які зумовили у педагогічній думці Галичини зосередження особливої уваги на питаннях трудового виховання молоді.

Головна увага таких видатних освітніх діячів Галичини початку ХХ століття, як І. Юцишин, П. Біланюк, А. Крушельницький, Я. Кузьмів, М. Галуцинський, Ю. Дзерович, О. Тисовський, І. Боберський, Є. Храпливий, С. Магальяс, П. Ісаїв, С. Русова, С. Сірополько та ін., була сконцентрована на пошуку виховного ідеалу та розробці теоретичних засад трудового виховання. Підготовку молоді до самостійного трудового життя галицькі педагоги розглядали як успішне вирішення цього питання, як важливий засіб підготовки будівників майбутньої самостійної і незалежної держави.

Метою статті є аналіз поглядів галицьких педагогів першої третини ХХ століття на підготовку молоді до самостійного трудового життя.

Як свідчить аналіз літературних джерел, освітні діячі галицького краю вагомим чинником підготовки молоді до самостійного трудового життя вважали працю. Праця розглядалась ними як основний засіб національного відродження українців. Власне у праці, на їхню думку, формуються патріотичні почуття, любов до рідного краю, дбайливе ставлення до нього.

У 1903 році у Станіславі на загальних зборах філії Руського Товариства Педагогічного у доповіді М. Мацілки "На межі ХХ століття" було зазначено, що прийдешнє століття потребує людей з альтруїстичними почуттями. Молоде покоління потрібно виховувати з ясним почуттям

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

любові до праці, людською гідністю, адже саме ці почуття, як вважала педагог, мають велике значення в житті людей і націй, бо вони стають тим “духовним мотором”, що надихає нас до гарних справ, стає основою для формування волі, яка, в свою чергу, є основою сильного характеру людини [12, 360].

Виступаючи на V загальному австрійському католицькому віче у Відні в 1905 році, член Краєвої шкільної ради у Львові О.Барвінський наголошував, що школа, готуючи учнів до майбутнього життя, має завдання “... виобразувати молодь на совісних, точних і трудолюбивих, а передовсім характерних горожан” [1, 151].

Поряд з навчанням і вихованням молоді потрібно здійснювати її підготовку до вибору свого місця в рільництві, промислі чи торгівлі. “Замало “національного” освідомлення — нам треба зрозуміння підстав нашого буття і вироблення сил для його поправи і відродження” [14, 35]. При цьому треба пам’ятати, що “молодь належить виховувати не для теперішності, але для будуччини, для ідеї людства і его призначеня” [6, 229].

Перша світова війна та визвольні змагання українців переконливо довели, що поряд із вихованням у молоді національної свідомості не менш важливим завданням є підготовка до потреб життя. За даними С.Злупка, у результаті чотириразового переміщення ліній фронту в Галичині, знищено 421531 будинків, з них у селян — 331597, п’ята частина селян втратила житло. Господарство окремих повітів було знищено на 65–85% та 10–11% — працездатного населення краю [15]. Внаслідок знищення господарств, інвентаря, нестачі робочої сили сільське господарство занепало. Брак фахового персоналу в адміністрації, в економіці, брак досвіду ведення державотворчих процесів спричинили беспорядність, недалекоглядність у прийнятті рішень в ході національно-визвольного руху. Наслідки війни, особливо в Галичині, стали важливим випробуванням для народу, питання підготовки молоді до самостійного трудового життя набуло принципово важливого значення.

З цього приводу галицький педагог та освітній діяч О.Макарушка у своєму виступі у Львові в лютому 1917 року під назвою “Впливи війни на виховання” зазначав: “Війна приневолить нас позбутися значної частини хворобливої мрійливості і романтизму у горожанським і господарським життю; вона навчить життєвої практики, переконає, що тільки на свої сили треба числити. Покажеться потреба власної торгівлі, промислу, капіталу, банків, власних інженерів, механіків, агрономів і утворення відповідних шкіл” [11, 11–12]. Учні повинні навчитися працювати, незважаючи на духовну втому, бо саме тоді вони виростуть у “трудолюбивих і невтомних робітників народних”. Напружена духовна праця виробить у молодих людей почуття самостійності, духовної сили, навчить шанувати свою і чужу працю, зробить їх справжніми громадянами [там само].

Соціально-економічні, політичні і культурно-освітні проблеми галицького краю зумовили необхідність підготовки молоді до самостійного трудового життя. Питання зближення виховання учнів з потребами життя розглядалось на другому з’їзді українського народного учительства, що відбувся в Коломиї у 1912 році. Ш.Козишин у своєму рефераті відзначив: “Усе діло виховання й освіти в українській народній школі оперте в дійсности на заперечення основних правил педагогічної науки, на ігнорачі (ігнорування — І.Л.) елементарних потреб здорового розуму. Виходить, що ми вчимо не того, що треба, і не так, як треба; що школа являється не місцем підготовки до життя, а радше тяжкою повинністю, неминучим баластом дійсності” [5, 36].

У зв’язку із зростанням фабрично-заводської промисловості, що потребувала кваліфікованих працівників, розвитком капіталістичних відносин у сільському господарстві, виникла гостра потреба у вихованні нової трудової зміни. У складних соціально-економічних і суспільно-політичних умовах формувалася педагогічна думка Галичини, яка була важливою складовою в боротьбі за національне відродження краю.

Варто зазначити, що у складних умовах становлення Західноукраїнської Народної Республіки (ЗУНР) питанню підготовки молоді до самостійного трудового життя як важливого виховного чинника значна увага приділялася педагогам та представникам міністерства освіти, які працювали над концепціями нової школи. Референт освіти уряду ЗУНР С.Сірополко на сторінках урядового часопису “Республіка” опублікував цілу серію статей під назвою “Завдання нової школи”, присвячених проблемам розробки концептуальних засад розбудови

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

національного шкільництва, де говорилось і про значення підготовки молоді до самостійного трудового життя як пізнавального і виховного феномена [4]. Він, зокрема, відзначав, що ідеальна школа — це школа праці, побудована на трудовому принципі.

Актуальність створення нової школи підтверджує резолюція загального з'їзду вчителів середніх і вищих шкіл, що відбувся у Станіславі у березні 1919 року. У резолюції говорилось, що школа за своїм змістом повинна бути національною і має не тільки готувати людей до студій в університеті, але й до життя і праці [20, 116].

І. Велигорський, аналізуючи розвиток шкільництва у західноєвропейських країнах та розглядаючи проблему виховання в контексті передової педагогічної думки, писав, що мета нової школи — “творити людину нового типу, а на основах національної традиції, самостійну, приготовану до життя, людину чину, що вмла б черпати з минулого, дивитися розумно в теперішність з вірою в майбутність та з охотою до чинної співпраці в будові кращого Завтра” [2, 13]. Виховати таку людину, на його думку, має школа праці, активна школа, що вчить молодь не тільки слів, але дає їй зміст та вчить самій собі творити зміст життя.

З білло визначив стан післявоєнного українського шкільництва М. Росткович: “...Наша школа виховує національних інвалідів, які майже нічого не знають, а хотять, щоби їх кормити, людей без творчості, підприємливості, життєвої енергії, людей неспосібних створити собі верстат праці серед своїх і для своїх” [16, 9]. Схожі міркування висловлював відомий галицький освітній діяч А. Крушельницький, який вважав, що ідеалістичний світогляд, який панує в тогочасних гімназіях, не сприяє розвитку творчості та ініціативи молоді, “вбиває в неї віру в авторитет власного розуму, власної думки, власної підприємливості і праці!” [9, 27]. Запорукою створення й розбудови демократичної держави, успішного розвитку суспільства, підкреслював відомий педагог, є виховання “діяльного, самостійного, підприємливого ... громадянина”, який здатен “поліпшувати і скріпляти своє становище” [10, 4]. На його погляд, замість гімназій корисніше підготовлювати молодь до майбутнього трудового життя: “Виховуймо діяльних громадян ... для вільного життя. Даваймо, крім теоретичної, загальної, ще й фахову освіту” [10, 4], оскільки так “молодь була б може менш фантастично настроєна, але зате більш реально підприємлива” [10, 2]. Розглядаючи питання підготовки молоді до самостійного трудового життя, він писав, що тільки кваліфікована людина “...стає активним членом суспільства. Виходить на базар праці, стає там ... до конкуренційної боротьби за верстат праці ... З пасивного кандидата на самогубця стає активним борцем за нове життя, в якому ... *своє місце в суспільстві* — в першу чергу кваліфіковані — руки й на мізки!” [9, 35].

А. Крушельницький чітко усвідомлював, що мета виховання визначається потребами суспільства і залежить від способу виробництва, темпів соціального й науково-технічного прогресу, досягнутого рівня розвитку педагогічної теорії і практики, можливостей суспільства, зрештою, політики та ідеології тих, хто перебуває при владі. Опираючись на власний багатий педагогічний досвід, мету виховання педагог визначив як формування цілеспрямованої, вольової, гуманної особистості з активною громадянською позицією, почуттям відповідальності перед своїм народом, державою, суспільством; виховання практичного, ініціативного, ощадливого господаря, який вміє і бажає працювати, примножувати матеріальні й духовні цінності: “Виховання розумного, підприємливого, діяльного і багатого українського громадянина — тієї основи всебічного відродження української нації” [19, 18].

На думку А. Крушельницького, трудове виховання є одним із важливих чинників національного і громадянського становлення особистості. Держава, яка прагне забезпечити своє майбутнє, повинна дбати про підготовку молоді до самостійного трудового життя. Він зауважував також, що трудова діяльність молоді людини “повинна бути святиня науки — не терен безплідної панщинної праці. Праця молоді — це повинна бути наука — досвідна, яка повела б дівтору й через громадянство на нові шляхи в господарстві” [10, 16]. А. Крушельницький визначив такі основні завдання трудового виховання: практичну підготовку людини до праці — здобуття відповідних знань з основ виробничої діяльності, формування умінь і навичок; психологічну підготовку особистості до праці — усвідомлення її значущості як засобу досягнення власного і суспільного добробуту та незалежності, формування відповідального ставлення до роботи, свідомого вибору професії та вищих мотивів діяльності.

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Великої ваги А. Крушельницький надавав вихованню у молоді конкурентоспроможності на ринку праці, оскільки "...людина без усяких кваліфікацій — ... це кандидат на пасивне нищіння" [9, 35]. На його думку, вирішення цих проблем можливе шляхом здобуття відповідної освіти. А. Крушельницький зазначав, що, незважаючи на високий рівень безробіття, є "чи мало ділянок, які ждуть праці ініціативних рук. ... Щоб удержатися при житті, люди мусять ставати до тим завзятішої конкуренції в боротьбі за працю" [9, 35]. Він обстоював думку про те, що, по-перше, потрібно не тільки не відмежовувати молодь "від потреб і вимог практичного життя", необхідно готувати її до майбутнього самостійного трудового життя, по-друге, ця підготовка повинна бути спрямована на виховання соціальних навичок поведінки і способу мислення. Аналіз педагогічної спадщини А. Крушельницького доводить, що його педагогічні погляди є яскравим прикладом вдалого запозичення провідних ідей педагогів Європи і США на українському національному ґрунті.

На сторінках галицької преси С. Русова (у працях "Єдина діяльна (трудова) школа", "Шкільні екскурсії та їх значення", "Соціальне виховання, його значення в громадському житті", "Нова школа соціального виховання") звертала увагу на те, що сучасне виховання повинно відповідати новим науковим і життєвим вимогам, ґрунтуватися на психології дитини, що потребує розвитку волі, активності й самодіяльності відповідно до вимог суспільства і держави. Щоб надати дітям це сучасне соціальне виховання, потрібно передовсім сформувати у дитини нахил до праці, звичку вважати працю найпершим обов'язком.

Розкриваючи суть соціального виховання, С. Русова писала, що життя поставило "нову вимогу виховання громадянина, підготовку особи до громадянства, до активної і відповідальної участі кожного в громадянському житті — політичному, культурному, соціальному. Виховання намагається розвинути в дитині ті особливі риси, які надалі дадуть їй змогу стати найкращим громадянином", воно може стати міцним "фактором для виховання нації". Метою виховання є "виробити людину з широким розумінням своїх громадянських обов'язків, з незалежним, високо розвинутим розумом, братерським почуттям до усіх людей, людину здатну до роботи, таку людину, яка ніде, ні при яких обставинах, не загине морально і фізично й проведе в життя свою незалежну думку" [18, 37]. До найважливіших чинників соціалізації учнів вона відносила працю.

Великий педагог вважала, що готувати молодь до самостійного трудового життя не означає підготувати доброго тесляра чи слюсаря, а дати змогу ознайомитися на практиці з усіма потрібними в житті знаряддями праці, набути необхідних трудових навичок [17, 118]. Під діяльною школою С. Русова розуміла школу життя, яка задовольняє всі потреби дитини, готує її до життя, до свідомої праці.

Авторитетний в Галичині громадський і політичний діяч, педагог І. Юцишин доклав багато зусиль до пошуків шляхів вдосконалення виховання молоді. Розмірковуючи над питанням теоретичних засад і форм виховання учнівської молоді, педагог прийшов до переконання, що найвища мета, яка може принести радість життя, полягає у перемозі людини в боротьбі за своє існування. Цього вона може досягнути лише за умови, якщо сформує у собі відповідні риси характеру, які допоможуть їй вистояти "на хвилях бурхливого життєвого моря" [21, 305]. Отже, мета виховання за І. Юцишином, суто практична і полягає у підготовці дітей до життя, розвитку їхніх фізичних і духовних сил, необхідних у пристосуванні до навколишнього життя.

Гуманізм І. Юцишина виявився і в його піклуванні про матеріальне забезпечення дітей, їхню підготовку до самостійного трудового життя. Він вважав, що виховання має вартість тоді, коли готує людину до "дійсного життя".

Цікавими щодо ролі виховання у розвитку національної свідомості українців є погляди Я. Кузьміва. На його думку, саме дитина, її здібності, задатки, повинні стати основою процесу виховання: "Її вроджені нахили, прямування, зацікавлення, мусять бути тою підставою, на якій як на скелі, мусять опертися кожна виховна праця, якщо вона має бути доцільна й успішна" [8, 6]. Я. Кузьмів вважав, що найголовніше завдання виховання — підготувати дитину до життя в суспільстві, виховання "мусять виходити від життя й до того ж життя знову дитину підготовляти й спрямовувати" [8, 7]. Виховання, яке має на меті підготовку дитини до життя, передбачає її активну, самостійну, творчу працю.

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Згідно з педагогічною концепцією Я. Кузьміва необхідно виховувати не абстрактну особистість, а громадянина. Учень є не тільки об'єктом, але й суб'єктом навчально-виховного процесу, основне завдання вчителя-вихователя полягає в тому, щоб допомогти учневі усвідомити себе особистістю, розкрити його можливості, сприяти становленню самосвідомості, самореалізації та самоствердженню.

На думку галицького педагога П. Ісаїва, кожне виховання і навчання повинно мати три цілі: "1) Виробити у вихованця такі моральні життєві засади, що зробили б його корисним не лише для громадянства та нації, але й для нього самого, 2) розвинути всі духовні здібності, а з другого боку — добру і сильну волю та здоров'я й силу, що давали б змогу цілеспрямовано проводити задуми в життя, 3) дати знання, потрібні у власному та суспільному житті" [7, 9].

Як бачимо, у своїх міркуваннях щодо сутності праці, західноукраїнські педагоги виходили із соціальної природи праці, доводили, що вона формує і зміцнює навички соціальної поведінки і способу мислення дитини.

Педагогічні погляди галицьких педагогів знайшли своє відображення у "Педагогіці", виданій Ю. Дзеровичем 1937 року у Львові. Він вважав, що метою виховання є тілесна й духовно-моральна довершеність і дозрілість вихованця, або його самостійність: "...Виховати дитину треба так, щоб їй, як одиниці, було добре на світі, щоб її світ не потоптав, не кривдив, не нищив, але з другого боку, щоб вона вміла серед суспільності жити..." [3, 13].

Питання підготовки молоді до самостійного трудового життя розглядалось і на Першому Українському Педагогічному Конгресі, у проведенні якого брали участь представники різних регіонів України (Львів, 1935). Виходячи з того, що найвищим ідеалом нації є розбудова власної держави, конгрес визначив, що національне виховання у своїй найглибшій суті — це творення і безупинне вдосконалення нації, тобто це виховання для її потреб. Головним завданням є формування українця, основними якостями якого виступають свідомий патріотизм, висока моральність, господарність, освіченість, професіоналізм, фізична й естетична досконалість, витривалість, підприємливість й ініціатива [13].

У резолюції Конгресу в розділі "Господарське виховання" було вказано, що треба наблизити школу до потреб господарського життя. Повне національне виховання в усіх ступенях, категоріях і щаблях шкільних і виховних установ потребує господарського наставлення і вони є одним із основних програмових елементів [13, 234].

Аналіз джерел приводить до висновку, що одним із головних завдань виховання задекларованого періоду було спрямування до потреб краю. Галицькі освітяни та громадські діячі завжди були впевнені: підготовка молоді до самостійного трудового життя є одним з найвагоміших чинників національного виховання.

Узагальнюючи історичний досвід стосовно сутності підготовки молоді до самостійного трудового життя, ми дійшли висновку про залежність цього процесу від розвитку виробництва, виробничих відносин, політичного устрою держави. Це свідчить про вихід означеної проблеми на рівень державного інтересу. Власне тому питання підготовки молоді до самостійного трудового життя є актуальними для сьогодення, оскільки від успішності його вирішення залежить майбутнє країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барвінський О. Про спільне діланє родинного дому і школи у вихованню молодежи // *Учитель*. — 1910. — Ч. 10. — С. 150–152.
2. Велигорський І. Українознавство // *Українська школа*. — 1934. — С. 12–15.
3. Дзерович Ю. Педагогіка. — Львів: наклад греко-католическої богословської академії, 1937. — 240 с.
4. Сірополко С. Завдання нової школи // *Республіка*. — Станіславів. — 1919. — 25 квітня — 14 травня.
5. Другий краєвий з'їзд українського народного учительства в Коломиї // *Учительське слово*. — 1912. — Ч. 2. — С. 35–38.
6. Дуб Й. Гадки про потреби і вимоги сучасного виховання // *Учитель*. — 1905. — Ч. 15–16. — С. 229.
7. Ісаїв П. За нову людину! — Краків, 1941.
8. Кузьмів Я. Синтетичне навчання // *Учительське слово*. — Кн. 1. — С. 6–7.
9. Крушельницький А. Два питання. Слово до розгубленої молоді. — Львів: Нові шляхи, 1931. — 40 с.

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

10. Крушельницький А. Дитяче господарство: Основа української національної діяльної школи. — Коломия: наклад автора, 1927. — 32 с.
11. Макарушка О. Впливи війни на вихованс. — Львів, 1917. — 20 с.
12. Мацілка М. На межі ХХ століття // Учитель. — 1900. — Ч. 23. — С. 353–360.
13. Перший Український Педагогічний Конгрес. 1935. — Львів: наклад т-ва “Рідна Школа”, 1938. — 252 с.
14. Реформа виховання // Промінь. — 1904. — Ч. 12. — С. 35.
15. Рідна Школа в 1933-1934 рр. // Рідна школа. — 1934. — Ч. 23–24. — С. 339–371.
16. Росткович М. Нові завдання на освітньо-шкільному полі. — Львів, 1929. — 24 с.
17. Русова С. Єдина діяльна (трудова) школа // Вибрані педагогічні твори / За ред. Є.І.Коваленка: У 2-х книгах. — К.: Либідь, 1997. — Кн. 2. — 317 с.
18. Русова С. Соціальне виховання. Його значіння в громадському житті // Шлях виховання й навчання. — 1930. — Ч. 1. — С. 59.
19. Стаття Крушельницького Антона “Рідна Школа в минулому, в теперішній час і в майбутньому” // ЦДІА у Львові. — Ф. 311. — Оп. 1. — Спр. 196. — 64 арк.
20. Ступарик Б. Шкільництво Галичини (1772 — 1939). — Івано-Франківськ, 1994. — 143 с.
21. Ющизин І. О моральнім вихованню молодіжі // Учитель. — 1907. — Ч. 21–22. — С. 305–316.

Володимир ЮРЖЕНКО,
Володимир БУРИНСЬКИЙ

ПОНЯТТЯ “ТЕХНОСФЕРНА КУЛЬТУРА” В КОНТЕКСТІ ЗМІСТУ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ “ТЕХНОЛОГІЯ”

У статті розглядається генезис нового термінологічного словосполучення “техносферна культура”, необхідність появи якого виникла у зв’язку з реалізацією освітньої галузі “Технологія” у загальноосвітніх навчальних закладах. Показано основні перспективи та можливі позитивні наслідки впровадження в практику роботи старшої школи нового підручника “Основи сучасного виробництва” для 10–12 класів із загальноосвітнього галузевого стандарту “Технологія”, який найбільш повно охоплює всі поняття, що відносяться до сфери техніко-технологічної культури, яка може мати статус назву “техносферна культура”.

Ідея розкрити процес виникнення поняття “техносферна культура” визрівала давно. З’явилася вона у зв’язку з тим, що в наукових педагогічних колах і громадськістю постійно обговорюється питання назви суми знань, умінь і навичок, які людина вміє і може реалізувати. Останні отримали відповідну назву — компетенції, що відносяться до певної сфери діяльності людини. Вони пов’язані із загальними уявленнями про навколишнє середовище, в якому живе кожна людина світу, з реалізацією цих уявлень у вигляді людських дій.

Справа в тому, що людина, який би рівень освіти не мала, весь час стикається з проявами цивілізованого світу — технікою і технологією. Логіка міркування вимагає розглянути ці поняття, щоб підвести ризик під існуючими нині їх визначеннями.

В останній чверті минулого століття виникло багато нових бачень понять “техніка” і “технологія”. В часи індустріального суспільства вони чітко визначали об’єктну та операційну сутність техніки і технології, хоча й тоді існували анахронічні використання цих понять, що перекочували в російську та українську мову з кореневого “техно” (від грецьких слів τέχνη — вправний, майстерний; τέχνητός — зроблений руками людини, штучний) [3, 665].

В. Ледньов дає таке пояснення виникненню вказаної колізії: “Вже прадавні мислителі поділяли навколишнє середовище на природне і штучне, використовуючи відповідні поняття (наприклад, “physis” і “techne” у Арістотеля). Тривалий час поняття техніки не диференціювалось й означало як власне техніку, так і технологію, точніше кажучи, і ту, що розглядає знаряддя, й операційний бік праці. Відгомін цього попереднього, недиференційованого значення слова “техніка” можна зустріти і дотепер. Ще нині можна почути такі вирази, як “техніка водіння автомобіля” (літака й інших транспортних засобів), техніка живопису тощо, що котрі володіння операційною складовою якоїсь конкретної діяльності” [2, 142].

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Цю цитату необхідно було дати, щоб зрозуміти процеси, які накопичувались у розумінні понять “техніка” і “технологія”. На сучасному етапі розвитку ці терміни ще більше наповнені понятійним змістом, диференційовані за галузевими ознаками і застосуванням.

Наприклад, у педагогіці з’явилися такі поняття, як “педагогічна техніка” і “педагогічна технологія”. Із визначень, що пропонуються сучасними науковцями, можна зробити висновок, що під педагогічною технікою розуміються індивідуальні можливості, особливості і майстерність кожного окремого педагога, а під педагогічною технологією — узагальнений процесуальний опис певної, як правило, новітньої методики впливу на колектив осіб, котрі навчаються, чи на кожну окрему особистість, яка навчається або засвоює знання, вміння і навички самостійно, через наочність.

У виробничих сферах діяльності, в т. ч. інформаційній, ці поняття також певним чином розмилися, розчинилися і навіть з контексту не завжди можна зрозуміти, про що йде мова: знаряддя чи операційну складову процесу.

Така ж проблема виникає з чітким визначенням об’єктно-змістового наповнення освітньої галузі “Технологія” та встановленням межі цих понять як таких, що є елементами загальної культури.

Поняття “технологічна культура”, як правило, розглядає та означає операційний, процедурний бік діяльності людини у процесі виробництва. Технічна культура займає переважно позицію лише щодо певного обсягу інформації та поведінки через об’єктне розуміння процесу, не враховуючи, як правило, використання цього об’єкта в різних проявах. Крім того, словосполучення “технічна культура” має сталі змістові наповнення в аграрній сфері, де означає певні сорти рослинних сільськогосподарських культур, що використовуються як сировина для виготовлення продукції технічного призначення (рапс тощо). Через це спроба запропонувати назву “технічна культура” для визначення певних компетенцій у галузі техніки і технології наштовхнулося на певне нерозуміння і несприйняття громадською та науковою думкою.

Деякий час використовувалось поняття “техніко-технологічна культура”. Воно неодноразово зустрічається навіть у державних документах України. Дійсно, з усіх означень цього поняття через сполучення слів, які застосовувались для його визначення, це було найбільш вдалим, оскільки охоплювало майже всі визначення та підходи стосовно вказаного виду культури. Однак і воно не стало до кінця тим словосполученням, яке однозначно об’єднало б у сферу вищезазначених об’єктів і процесів і ті попередні, що існували й існують донині, й ті, що виникають зараз, і ті, що виникнуть у передбачуваному майбутньому.

В зв’язку з цим виникла ідея застосувати для визначення виду культури, що відповідає за взаємодію людини з навколишнім техногенним середовищем сучасного технотропного світу — “технотронного світу”, за визначенням З. Бжезінського [1, 18], поняття сфери, яке запропонував вітчизняний вчений В. Вернадський для визначення тієї суми інформації і тих об’єктів, що підпадають під це означення, а саме “техносфера”. Воно охоплює знання про всі штучні утворення і методи їх створення, що людство напрацювало за свою тривалу історію, і чітко визначає межі, які цією сферою охоплюються.

Змістове наповнення цього поняття все більше інтегрується в інші культурологічні сфери, що синтезують у собі такі характерологічні підходи, які до цього часу використовувалися лише в межах суто гуманітарних наук — таких, як філософія, соціологія, культурологія тощо.

Сучасна постіндустріальна ситуація вимагає від людини відходу від шаблону примітивних стандартів й одноманітного конвеєра, що породжують безликі речі. І шлях тут один — повернення до творчої, конкретно-перетворюючої діяльності, створення унікального виробу. Техносферна культура повертає людину до самої себе; саме в такій ситуації створюються передумови до пізнання і спілкування, співробітництва у діяльній сфері.

Техносферна діяльність може бути більш-менш успішною залежно від теоретичних пізнань людини в різних сферах знань та її вміння інтегрувати ці знання для вирішення конкретних завдань. Ступінь інтеграції часто визначає успіх практичної роботи, її результат. В освітній сфері “Технологія” синтезуються науково-технічні, технологічні й економічні знання, розкриваються засоби їхнього застосування в різноманітних видах діяльності людини, що забезпечує прагматичну спрямованість пізнавальної діяльності.

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Оволодіння сферою знань, яка фактично відповідає за виховання техносферної культури, сприяє виникненню технологічної компетентності. Школярі освоюють різноманітні засоби і способи перетворення матеріалів, енергії, інформації з урахуванням економічної ефективності і можливих екологічних наслідків людської діяльності, одержують загальношкільні та загальношкільні вміння і навички, розвивають свої творчі здібності.

У системі загальноосвітньої галузі “Технологія” в учнів формується система технологічних знань і вмінь, що закладає основи для успішної творчої і перетворюючої діяльності, внутрішньої потреби та поважного ставлення до процесу і результатів праці, формування трудової, графічної, підприємницької, екологічної, інформаційної, етичної, естетичної культури.

Ознайомлення з освітньою галуззю “Технологія” дозволяє учням одержати уявлення про поширені засоби перетворення матеріалів, енергії, інформації, окремі види декоративно-прикладного мистецтва, їхні художні особливості і традиції, засвоїти елементарні трудові прийоми, розвинути творчі можливості в процесі різних видів трудової діяльності з доступними для обробки матеріалами. Найголовніший полягає в тому, ця освітня галузь знайомить учнів з основними видами майбутньої трудової діяльності, сприяє їхньому фаховому самовизначенню, виявленню і розвитку творчих можливостей. Її вивчення створює культурні і духовні передумови для збереження та розвитку національних традицій, закладає фундамент економічного розвитку країни загалом.

Тож варто вітати, що зараз вперше в Україні з’явився навчальний посібник “Основи сучасного виробництва”, який у найбільш загальних рисах подає старшокласникам, котрі обирають свій подальший шлях у житті, знання про один із найважливіших елементів буття сучасного суспільства — виробництво, найбільш вагомий елемент техносферної культури.

У нинішньому світі відомі чотири найважливіші складові: природа — людина — суспільство — виробництво. Перші три з них у школі вивчає певна кількість предметів, кожний з яких має науковий фундамент — значну кількість наук, що створюють основу для вивчення цих предметів. Парією залишається останній елемент цього квартету — виробництво. Єдина дисципліна, яка в елементарній формі розглядає виробничу діяльність людини, — це “Трудове навчання”. Однак тієї інформації, що закладена в ній, для основної школи (5–9 класи) явно недостатньо, щоб сформулювати стале раціональне уявлення в учнів про виробничу діяльність людини. А саме ця діяльність дає можливість існувати сучасній цивілізації.

Вказаний посібник став спробою створити науково обґрунтовану, систематизовану і структуровану систему таких понять, як техніка, технологія, економіка й організація виробництва в усіх її сучасних проявах. Ці поняття — невід’ємна складова виробництва. Властива посібнику широта узагальнень є необхідною та обов’язковою умовою викладення матеріалу на нинішньому етапі розвитку наук про виробничу діяльність людини — вагому складової ноосфери.

Важливе науково-методичне значення посібника полягає в тому, що він знаменує певний крок у напрямку узагальнення знань про техніку, технологію та організацію діяльності, їх місце у процесі виробництва як соціокультурному явищі. Власне це є найбільш важливим завданням у вихованні техносферної культури в підростаючого покоління.

Не заперечуючи діалектичного принципу розвитку “від простого до складного”, автори навчального посібника зробили спробу переглянути класичні підходи щодо визначення поняття “виробництво” і науково обґрунтувати місце техніки і технології в соціокультурному процесі. Це є проявом плюралістичного трактування різних підходів у визначенні вказаного поняття в контексті багатоваріантності людської діяльності і взаємодоповнення її аспектів. У цьому сенсі книга є внеском у справу трансформації освіти в сучасній Україні.

Посібник засвідчує народження нового рівня узагальнення знань про основи виробництва не лише і не стільки з позиції техніко-технологічних знань, скільки з погляду сучасної економічної доктрини. Унікальність такого погляду — комплексність, інтегрованість й узагальненість тих сфер діяльності людини, які ще донедавна вважалися такими, що не мають точок дотику: філософії, техніки, культури та ін.

Новий рівень узагальнення ґрунтується на традиційних і новітніх підходах щодо класифікації техніки і технології. В посібнику зроблена спроба розглянути процес виробництва і його елементи як частину ноосфери, незаперечну рушійну силу розвитку цивілізації. З одного

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

боку, це традиційна історична ретроспектива, що розглядає сценарії та конкретні події, які відбувалися впродовж ери розвитку технічних об'єктів, але не є історією техніки. Однак, з другого боку, авторів цікавлять типологічні процеси, що створили умови для переходу від більш простих технічних об'єктів до таких, які мають складнішу будову і все більше звільняють людину від втомливої монотонної праці. Отже, йдеться про новий погляд — синтетичний та узагальнюючий, який своїм потенціалом здатний створювати на будь-якому етапі безперервної освіти умови для більш гармонійного розвитку особистості.

Класична схема поділу технічних об'єктів на види — прості знаряддя праці, машини, автоматичні системи, які в історичній ретроспективі і за функціональними ознаками на задовільному рівні охоплюють усі факти і закономірності, що відомі сучасній науці стосовно розвитку цивілізації, і дають плідну підставу для аналізу техніки і технологій як різновидів соціокультурного процесу. Обґрунтування цієї парадигми є серйозною науковою перевагою посібника.

Не менш істотним вбачається політехнічне спрямування викладеного матеріалу. В останньому проглядається бажання надати якнайширшому колу читачів можливість поглянути на закономірні процеси розвитку техніки і технології, підвести до моделювання наступних етапів розвитку техніки, технології і виробництва загалом.

Отож є надія, що спроба створити синтетичну оптимізовану систему знань про сучасне виробництво у вигляді короткого навчального шкільного курсу дасть поштовх для подальшого розвитку педагогічної науки у цій сфері в напрямку синтезування нових освітніх парадигм і новітніх педагогічних процесів.

В нинішній ситуації розвитку освітнього простору України, це є найбільш вдалим вирішенням проблеми виховання техносферної культури в молоді. Навчальний посібник “Основи сучасного виробництва” для 10–12 класів загальноосвітньої школи із загальноосвітнього галузевого стандарту “Технологія” найбільш повно охоплює всі поняття, що відносяться до сфери техніко-технологічної культури, яка може мати сталу назву “техносферна культура”.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клячко С. Ф. Наукова робота і управління знаннями: Навч. посібник. — Полтава: ПОППО, 2005. — С. 18.
2. Леднёв В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд., перераб. — М.: Высшая школа, 1991. — 224 с.
3. Словник іншомовних слів / За ред. члена-кореспондента АН УРСР О. С. Мельничука. — К.: Головна редакція УРЕ, 1974. — С. 665.

Інна АГАЛЕЦЬ

ОСНОВИ ЕТИКЕТУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Вказано роль і місце знань з етикету в професійній діяльності вчителя трудового навчання. Всебічно проаналізовано сучасні підходи до визначення поняття “етикет” і його роль у діалозі культур. Зроблено висновок, що етикет, є важливим як елемент системи підготовки щодо практичної реалізації професійної заданості у формуванні особистості майбутнього вчителя трудового навчання. сучасний етап розвитку суспільства та економіки відводить трудовому навчанням одне з провідних місць у навчально-виховному процесі, підвищує на ринку праці конкурентноспроможність майбутніх учителів трудового навчання і випускників загальноосвітніх закладів освіти. Це створює можливості для швидкого реагування вчителя трудового навчання на зміни, що відбуваються у суспільстві. Вчитель трудового навчання зможе ставити нові завдання, адекватні умовам, які виникли, і надавати перспективну змогу учням переходити на іншу діяльність, змінювати види праці та успішно в них конкурувати.

Після набуття Україною незалежності в процесі становлення нових політичних, економічних, соціально-психологічних і культурних відносин переходу української спільноти від індустріального до постіндустріального інформаційного суспільства, визначальною вимогою до освітньої системи стає забезпечення необхідного рівня морального та інтелектуального виховання молоді, підготовка її до життя в сучасних умовах.

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Вітчизняна педагогічна освіта основними ланками своєї вищої школи повинна забезпечувати формування такого вчителя, який би був зорієнтований на особистісний і професійний саморозвиток, здатний розвивати особистісні якості дитини в навчальних закладах різного типу [10].

Нинішні завдання вимагають перегляду підходів і змісту освітньо-професійної підготовки майбутніх вчителів трудового навчання.

Одним із показників професійної готовності нашого студента до праці повинна стати його професійна мобільність, яка є запорукою конкурентоспроможності в складних соціально-економічних умовах сучасного суспільства. Багато в чому це залежить від підготовки студентів не до одного вузькоспрямованого виду діяльності, а до вміння швидко перебудовуватись, самостійно перенавчатися, брати участь у діяльності різних соціальних спільностей за існуючими в них правилами спілкування та поведінки. Це певною мірою стосується вчителів трудового навчання та їх учнів — майбутніх діяльних членів суспільства.

Професійна мобільність, компетентність у різних напрямках освітнього процесу повинна стати результатом оволодіння не одним конкретним вузькоспрямованим видом педагогічної діяльності, а новими, такими, що формуються під впливом вимог та умов сучасного суспільства. При цьому не потрібно відкидати завдання, методи, форми і засоби, що історично склались, але варто відмовлятися від застарілих, які себе не виправдали. Для цього, як показує досвід, необхідно в процесі навчання реалізувати діалог різних культур [8].

Культура, до якої людина приєднується з дитинства, багатогранна. Це художня культура, культура інтелектуальна та моральна, екологічна та фізіологічна, економічна та політична, культура спілкування та культура сімейних взаємин, культура життєвого самовизначення і техніко-технологічна культура, нарешті — професійна культура [12].

Найбільш яскраво людина проявляється в спілкуванні з іншими людьми, в діяльності, під час виконання професійних обов'язків. Від культури поведінки, культури спілкування часто залежать результати професійної діяльності.

Значне місце в наукових трактуваннях етикету посідають праці, що мають історичну спрямованість. Їхні автори звертаються до етикету в контексті традицій і звичаїв. Предметом такого вивчення стає обрядова сфера життя того чи іншого народу, етнографічні настанови щодо предметно-практичної діяльності і спілкування. Цим темам присвятили свої роботи Ю. Климець, А. Байбурін, А. Топорков та ін.

Серед авторів, що досліджували проблеми етикету, слід назвати українських вчених, насамперед Л. Грінберга, О. Проценко, Т. Стоян, Т. Цив'ян, Т. Чмут, а також зарубіжних — В. Брожека, Р. Вольфа. Однак напрямки їхніх досліджень не до кінця розкривають важливість впровадження етикету в навчальну діяльність вищої школи. Особливо вагомим є усвідомлене ознайомлення з основами етикету майбутніх вчителів як найбільш важливих провідників соціокультурного виховання підростаючого покоління.

У наш час техніка поведінки і спілкування стала особливо привабливою у зв'язку з визнанням того, що знання з етикету сприяють оптимізації загального та ділового спілкування, є одним з універсальних засобів досягнення успіху в професійній діяльності.

Вчитель же проявляє не лише свої професійні якості, а й впливає через них на інших — передусім на учнів та їх батьків, педагогічний колектив і суспільство загалом.

У статті поставлені проблеми, в яких існують морально-просвітницькі засади, де дотримання вимог гарного тону розцінено як необхідний засіб у вихованні й освіті випускників загальноосвітніх закладів. Такий підхід використовують А. Паламар, Д. Лихачов, Л. Альошина.

Український науковець О. Проценко розглядає принципи етикету в контексті етичного знання в міждисциплінарному комплексі гуманітарних наук [5]. Методика ж навчання основам етикету майже ніким не розглядалася. Нас цікавить саме ця проблематика.

Мета статті. Визначальною передумовою формування особистості вчителя трудового навчання є його професійне поведіння — як в навчальному процесі, так і позааурочний час. Вихідним положенням про етичні й естетичні засади його професійної заданості може стати така складова, як етикет.

Життя будь-якої людини, а вчителя зокрема, проходить у постійній взаємодії та спілкуванні з іншими людьми. Для того, щоб контакти не призводили до конфліктів,

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

повсякденне спілкування та поведження було гармонійним, приємним і корисним, від стародавніх часів створювалися правила поведінки — етикет.

Що таке етикет? Це сукупність правил поведження, які регулюють зовнішні прояви людських стосунків. У широкому плані в етикет входять усі сторони зовнішньої та внутрішньої культури людини: правила обходження з людьми і поведження в суспільних місцях, культура побуту, що включає характер особистих потреб та інтересів, взаємовідносини людей на роботі і поза нею, естетичні смаки у виборі предметів споживання, вміння вдягатися, прикрасити житло; естетичні якості властиві людині миміка та жести, рухи тіла. Особливо виділяють культуру мови, тобто вміння грамотно, ясно і красиво висловлювати думки.

Етикет розкриває, як конкретно здійснюються в поведінці вимоги моральності, який зовнішній вигляд людини, її поведження, яким чином обмеження та непримусові норми, поєднані з стилем життя людей, стали їх повсякденними життєвими правилами, нормами. Він визначається системою детально розроблених правил чемності, делікатності і такту, вмінням берегти час і чітко класифікує правила поведінки з представниками різних верств населення, посадовими особами відповідно до їхнього рангу, а також правила поведінки в певних місцях.

Передумовою впровадження етикету в практику підготовки майбутніх вчителів трудового навчання стають вимоги сучасного життя, реалії суспільства, яке поступово стає постіндустріальним інформаційним — суспільством знань [9].

Згідно з прогнозами спеціалістів передбачається зростання інтелектуальної праці в багатьох галузях виробництва [1]. У майбутньому більша частина працездатного населення (до 80%) буде працювати в сфері обслуговування, інформаційної діяльності, управління, — а це робота з людьми, основою якої є міжособистісні стосунки. Предмет “Основи етикету” стане практичною реалізацією, зовнішнім проявом правил спілкування та поведження.

Відомо, що фахова діяльність учителя трудового навчання пов’язана з виробництвом. Оволодіння відповідним навчальним матеріалом, тим рівнем знань, умінь, навичок, який необхідний для формування цілісної понятійної системи компетенції з виробничої діяльності, без урахування безпосередньо галузевих особливостей, допоможе майбутньому вчителю трудового навчання у впровадженні знань з етикету в практичну діяльність. Така позиція приводить до розуміння, що предмет “Основи етикету” стає повноцінним елементом системи професійної підготовки майбутніх вчителів трудового навчання. Знання і вміння з основ етикету — складова виробничих знань і умінь професійної діяльності в інформаційній, управлінській сферах, сфері обслуговування, та норм спілкування і поведження в будь-якій виробничій сфері.

Виконання норм етикету не тільки не вимагає насильства людини над собою, а, навпаки, людиною мислячою здійснюється з повним усвідомленням їх необхідності.

Іноді можна почути міркування, що “всякі етикети” нібито обмежують свободу дій, сковують людину і є даниною минулим часам. Для людей, котрі так міркують, виконання вимог етикету навіть протягом короткого часу — важкий іспит. Ці вимоги для них є тягарем, який необхідно нести в зв’язку з тими чи іншими обставинами.

Розмірковуючи про виховання людини, А. Макаренко бачив її ідеальне поведження в тому, що вона виконує потрібні, корисні суспільству вчинки за внутрішнім спонуканням. Будучи поборником колективізму, відомий педагог одночасно мав на увазі певну автономність, самостійність спонукань і вчинків. Важливо, підкреслював він, щоб людина керувалася тими ж нормами і тоді, коли вона на очах, і наодинці сама з собою [7].

Академік В. Сухомлинський писав: “Сенс нашого життя — щастя людського спілкування. Не у тому щастя, щоб замкнутися від людей, а в тому, щоб вищою, нашою потребою ... була потреба в людині” [2, 210]. Нормами культури спілкування є ввічливість, дотримання умовних і загальноприйнятих засобів вираження доброго ставлення один до одного, форми вітань, подяки, вибачень, правила поведження в суспільних місцях, спілкування жінок і чоловіків.

Все це має пряме відношення до культури спілкування та поведження, характеру здійснення вимог етикету. Справжня культура спілкування і поведження в тому, що людина чемна не тому, що боїться негативної оцінки когось-небудь з оточуючих, а тому, що в неї є

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

почуття власної гідності і вона глибоко переконана, що таке ж почуття є в інших людей. Вона розуміє, що може вимагати поваги до себе, лише проявляючи повагу до інших.

Коли людина усвідомлює потребу наслідувати норми культури взаємовідносин, глибоко розуміє, що це важливо не лише для навколишніх, а й для неї, правила етикету, які перетворились у повсякденні навички, яскраво розкриваються в усій своїй повноті, доцільності, естетичній значимості. Все це залежить від загальних елементів культури, що повинні бути властиві будь-якій цивілізованій, освіченій людині, котра несе в собі культуру особистості, а саме: культуру мислення, культуру спілкування та поведіння.

Людина створює і споживає культурні цінності, з особистості починається й особистістю завершується процес культурного відтворення. Поняття особистості багатогранне та ємне. З одного боку, воно вказує на конкретного індивіда як суб'єкта діяльності в єдності його індивідуальних якостей і соціальних ролей. З іншого — особистість розглядається як соціальна якість індивіда, сукупність інтегрованих у ньому соціально значущих рис, що утворилися в процесі прямої і непрямой взаємодії певної особи з іншими людьми. Саме вони створюють особистість, яка стає суб'єктом праці, пізнання і спілкування. Чим більше культурно-історичного досвіду придбала людина і використовує в своїй діяльності, тим більш значима вона як особистість.

Культура становить триєдине ціле і проявляється у вигляді: внутрішньої спонтанної культури, сконцентрованої в духовному світі людини; інформаційної системи, що забезпечує збереження, створення і передавання знань; функціональної культури, тобто поведіння людей у товаристві, або культури безпосереднього, постійного людського спілкування. Індивідуальний розвиток людини відбувається завдяки засвоєнню соціального досвіду, що транслюється в культурі. Програми діяльності, поведіння і спілкування, які склалися в історичному розвитку тієї або іншої культури, ніби накладаються на генетичні програми людини. Стикування цих програм відбувається в процесі соціалізації, навчання і виховання.

Культура дає людині усвідомлення себе як особистості і з'ясування прийнятних моделей поведіння. Найважливішими світоглядними та поведінковими аспектами, що формуються під впливом культури, є: 1) усвідомлення себе і світу; 2) спілкування і мова; 3) одяг і зовнішність; 4) культура харчування; 5) уявлення про час; 6) взаємовідносини (на рівні сім'ї, організацій, уряду тощо); 7) цінності і норми; 8) віра і переконання; 9) розумові процеси та навчання; 10) ставлення до роботи (своє місце у техніко-технологічному оточенні).

Польський соціолог Я. Щепанський вважає, що “особиста культура індивіда — це сукупність його особистих зразків поведіння, його методів діяльності, продуктів цієї діяльності, його ідей і думок”, тобто все те, що характеризує особистість [2, 209].

Отже, культура особистості — це ступінь засвоєння людиною матеріальних і духовних цінностей і міра її діяльності, спрямована на створення різноманітних цінностей в індивідуальній практиці. Ці елементи загальної культури відповідають за дії людини в сфері соціально-економічних відносин.

Ми стоїмо на порозі постіндустріального інформаційного суспільства — суспільства знань, вирішальним фактором для розвитку якого є інформаційна складова особистості — загальний рівень її культури (одним з компонентів якого є техніко-технологічна культура) та професійні знання, вміння і навички.

Однак, як показує досвід сьогодення (міркування науковців, фактичні дані), необхідність у певних професійних знаннях і якостях, а в деяких випадках і в усіх знаннях відпадає в зв'язку зі зникненням професій, іноді й окремих груп професій. Тоді пріоритетними стають загальнокультурні якості особистості. Варто наголосити: чим вищий рівень культури індивіда, тим швидше він зможе переорієнтуватися й отримати нові професійні якості (компетенції) [6], тобто вищий рівень культури дає спеціалісту професійну мобільність і конкурентоспроможність на ринку праці.

Практичний прояв елементів культури, за набуття яких відповідають усі освітні галузі, реалізуються в освітній галузі “Технологія”. Це відбувається через практику спілкування та поведіння в різних професійних видах діяльності, пов'язаних з корпоративним іміджем будь-якої установи, — використання знань з етикету.

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Практичне втілення всіх елементів культури, що закладаються у загальноосвітній школі, реалізується в освітній галузі “Технологія” і базовому шкільному предметі “Трудове навчання”. Техніко-технологічна культура фундаментально відображається в цій освітній галузі і цьому предметі, які їй відповідають за вказану ланку виховання загальної культури людини.

Таким чином, новий рівень вимог до іміджу сучасного вчителя трудового навчання вимагає від нього прояву особистісних і професійних якостей. Серед них необхідно відзначити вихованість, ерудицію і професіоналізм. Це три “кити”, на яких повинен базуватися імідж конкретної особистості такого вчителя [4]. Розкриваючи їх більш широко, можна сказати, що майбутній вчитель трудового навчання повинен стати взірцем естетичних смаків і вишуканих манер, володіти здібностями до техніко-технологічної діяльності і винахідництва, активно оперувати професійними знаннями, вміннями та навичками, бути носієм системності і швидко переорієнтовуватися на нові завдання. Все це вимагає від вчителя трудового навчання підвищеної відповідальності і точності при поясненні навчального завдання (робота з обладнанням різних типів) у поєднанні з розрахунком часу та просторовою уявою.

Комплекс особистісних якостей вчителя складається з умінь взаємодіяти з іншими людьми в процесі міжособистісних відносин при досягненні загальної мети навчання і виховання: вміння орієнтуватись у соціальних ситуаціях, правильно визначити особистісні якості та емоційний стан учнів, обирати адекватні способи спілкування і поводження з ними та реалізувати їх в освітньо-виховному процесі.

Орієнтиром діяльності для вчителя трудового навчання повинно стати розуміння того, що на нього покладається завдання реалізувати поведінковий процес між людьми в процесі виробничої та суспільної діяльності в умовах навколишнього техногенного середовища. Знання ж факторів, які безпосередньо впливають на життя і діяльність людини, та вміння поводитися правильно в цьому середовищі дасть учневі — майбутньому члену суспільства — можливість зростати в ньому.

Зважаючи на вищесказане, трудове навчання має на меті “проектування” особистості студента педагогічного ВНЗ — майбутнього вчителя і викладача загальноосвітнього закладу не лише через техніко-технологічну культуру, а й реалізацію знань і вмінь з інших предметів. Це допоможе зрозуміти важливість знань і вмінь з етикету для майбутнього професійного життя та їх реалізації як компетенції для діяльності у будь-якій виробничій сфері.

І, нарешті, результат — знання, вміння, здібності, почуття, ідеали, які стають надбанням молодій людині, котра навчається, піднімаючи її як особистість на наступний етап розвитку.

Зазначене вище підтверджує думку, що сучасний етап розвитку суспільства та економіки відводить трудовому навчанню одне з провідних місць у навчально-виховному процесі, підвищує на ринку праці конкурентноспроможність майбутніх учителів трудового навчання і випускників загальноосвітніх закладів освіти. Це створює можливості для швидкого реагування вчителя трудового навчання на зміни, що відбуваються у суспільстві. Вчитель трудового навчання зможе ставити нові завдання, адекватні умовам, які виникли, і надавати перспективну змогу учням переходити на іншу діяльність, змінювати види праці та успішно в них конкурувати.

Попередня логіка міркувань переконує, що для подальшого вдосконалення навчального процесу майбутніх учителів трудового навчання необхідно доповнювати їхню професійну підготовку системою знань з основ етикету.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бестужев-Лада И. В. Нормативное социальное прогнозирование: возможные пути реализации целей общества. Опыт систематизации. — М.: Наука, 1987. — 213 с.
2. Кононенко Б. И. Большой толковый словарь по культурологии. — М.: Вече-2000, АСТ, 2003. — 512 с.
3. Людина і світ: Підручник / Л. В. Губерський, В. Г. Кремень, А. О. Приятельчук та ін.; Гол. ред. Л. В. Губерський. — 2-ге вид., випр. і доп. — К.: Знання, 2001. — 349 с.
4. Палежа Ю. І. Іміджологія: Навч. посібник / За заг. ред. З. І. Тимошенко. — К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2005. — 324 с.
5. Проценко О. П. Етикет як аксіологічний вимір культури поведінки і спілкування: Автореф. дис. ... докт. філос. наук — К.: КНУ ім. Т. Г. Шевченка, 2004. — 33с.

6. Сидоренко В. К. Актуальні проблеми підготовки вчителів трудового навчання в світлі реформування освіти в Україні // Трудова підготовка в закладах освіти. — 2004. — №2. — С. 41–44.
7. Советский этикет / Сост. Л. Г. Гринберг. — Л.: Знание, 1972. — 157 с.
8. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич— Минск Современное слово, 2001. — 928 с.
9. Сорокин П. А. Социокультурная динамика и эволюционизм // Американская социологическая мысль. — М.: Изд-во МГУ, 1994. — С. 358–378.
10. Стещенко В. В. Теоретико-методичні засади фахової підготовки майбутнього вчителя трудового навчання в умовах ступеневої освіти. — Слов'янськ: СДПУ, 2004. — 188 с.
11. Тоффлер О. Раса, власть и культура // Новая технократическая волна на Западе / Сост. П. С. Гуревич. — М.: Прогресс, 1986. — С. 276–288.
12. Чмуг Т. К., Чайка Г. Л. Этика ділового спілкування. Навч. посіб. — 3-є вид., стереот. — К.: Вікар, 2003. — 223 с.

Ігор БОЧАР,
Роман ГОРБАТЮК

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ОДИНИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЧНИХ ПРОЦЕСІВ МЕХАНІЧНОЇ ОБРОБКИ СТУДЕНТАМИ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Розкрито особливості навчального процесу щодо проектування одиничних технологічних процесів механічної обробки студентами інженерно-педагогічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету. Емнія проектувати одиничні технологічні процеси передбачає володіння основними знаннями з креслення, основ стандартизації, матеріалознавства, машинознавства та інших технічних дисциплін, розвиває у студентів інженерно-педагогічних факультетів творчий пошук, системне технічно-технологічне мислення, а також формування конструкторсько-технологічних знань

Необхідність докорінного вдосконалення підготовки фахівців на основі практичної спрямованості кваліфікаційних вимог з урахуванням кон'юнктури ринку праці передбачає розробку шляхів і методів підвищення ефективності навчального процесу.

У стандарті освітньої галузі “Технології” значна увага приділяється питанням формування у майбутніх спеціалістів технологічного мислення, розвитку самостійності під час розробки технологічних процесів виготовлення деталей і виробів [1].

Відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України “Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення фахівців із вищою освітою” [2] вдосконалюється процес навчання на інженерно-педагогічних факультетах педагогічних університетів, що базується на:

- оволодінні усіма учасниками процесу навчання системою технологічного мислення,
- усвідомленні того, що головною ланкою педагогічної освіти є суб'єкт учіння, і саме учіння на всіх його етапах повинно супроводжуватися методичними засобами у вигляді конструкторсько-технологічних — завдань.

У цих умовах актуальною є проблема проектування технологічних процесів виготовлення виробів, які б максимально враховували особливості конкретного виробництва. Крім того, розроблений технологічний процес повинен відповідати загальним принципам його розробки. Чи усвідомлюють майбутні фахівці загальні принципи побудови технологічних процесів? Однозначної відповіді не вдалося одержати. Напевно, у своїй практичній діяльності вони цими принципами користуються, причому інтуїтивно, — а сформулювати не можуть.

Якщо ж загальні принципи побудови технологічного процесу вивести з інтуїтивного плану в план сформульованих закономірностей, тоді процес формування у майбутніх фахівців умінь технологічно мислити можна значно прискорити.


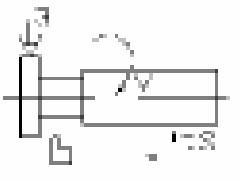

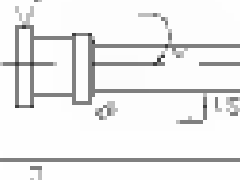

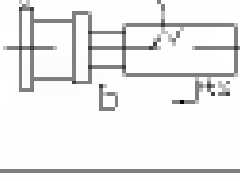

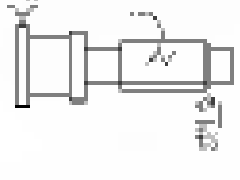

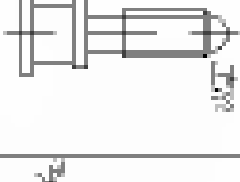

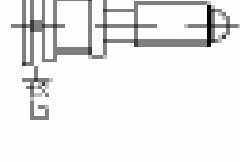
Мета статті — розкрити особливості навчального процесу щодо проектування одиничних технологічних процесів механічної обробки студентами інженерно-педагогічного факультету ТНПУ.

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

На наш погляд, виникла необхідність проектувати технологічні процеси механічної обробки матеріалів студентами інженерно-педагогічних факультетів. Розглянемо технологічний процес на виготовлення гвинта.

Ступінь		Угловий	Паралельний	Назва операції та зміст терес одія	Схема терес одія	Обладнання і пристрої	Інструмент		Резонансний						
							Різальний	Вимірний	t	S	V	n	i		
Г				Точарно											
	А			Встановити, виміряти розміри заготовки											
		1		Точити торцеву частину		ТВ-4 3 к.п. для всіх терес одія	Різальний інструмент: ПР6М5	ШЦ-II 0-250 для всіх терес одія	0,5	0,1	10	230	1		
	Б			Перевірити готовність, виміряти розміри заготовки											
		2		Точити конусні частини			Різальний інструмент: ПР6М5		0,5	0,1	20	500	1		

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

	3	Точити поверхню в розрізі 			Різьба відрізан в Р6М5	0,5	0,1	25	700	1	
	4	Точити поверхню в розрізі 			Різьба прохідна в Р6М5	0,2 0,2	0,1 0,08	30 30	200 700	1 5	
	5	Точити поверхню в розрізі 			Різьба відрізан в Р6М5	0,5	0,1	15	300	2	
	6	Точити фаску нарізати різьбу в розрізі 		Плоско-труנית	Різьба прохідна в Р6М5, гострота М9×1,2 5 39А	0,4	0,08 1,25	30 4	700 120	5	
	7	Точити поліферитну поверхню в розрізі 		ТВ-4 3 к.п.	Різьба відрізан в Р6М5, напілок в У12	ШЦ-II	0,5	0,1	30	700	7
	8	Шліфування, контролювання і відрізати в розрізі в розрізі 			Різьба відрізан в Р6М5, шліфувати	0,5	0,1	10	230	1	

У процесі проектування одиничного виробництва можна виділити такі етапи [3]:

- вибір способу одержання заготовки,
- вибір технологічного обладнання,
- вибір пристроїв,
- вибір різального і допоміжного інструменту,
- вибір засобів контролю.

Вибір способу одержання заготовки. При виборі способу отримання заготовки необхідно враховувати:

- конфігурацію, розміри, масу, матеріал заготовки;
- кількість отримуваних заготовок;
- необхідну точність;
- шерсткість і якість її поверхні;
- бажаний напрям волокон металу.

Значний вплив на вибір способу одержання заготовки мають час, відведений на технологічну підготовку виробництва, наявність відповідного технологічного обладнання та

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

бажаний ступінь автоматизації процесу. Вибраний спосіб повинен забезпечити низьку собівартість деталі. При виникненні суперечливих ситуацій розробляють два-три варіанти технологічного процесу з детальною калькуляцією їх собівартості.

Зупинимось детальніше на рекомендаціях щодо вибору найбільш поширених способів одержання заготовок.

Заготовки з прокату. Прокат використовують у тих випадках, коли конфігурація деталі відповідає якому-небудь виду сортового матеріалу (круглого, шестигранного, квадратного, прямокутного). Застосування спеціального прокату дає змогу повністю виключити механічну обробку деталі. Гнуті профілі зменшують масу машин і механізмів.

Заготовки, отримані гарячим пластичним деформуванням. В індивідуальному та дрібносерійному виробництві заготовки виготовляються вільним куванням. Таким способом можна отримати поковки лише простої конфігурації. В умовах серійного та масового виробництва штамповані заготовки використовують у тих випадках, коли маса штампованої заготовки відрізняється від маси заготовки тієї ж деталі з прокату більше ніж на 12-15 %.

Холодноштамповані заготовки. Холодна штамповка належить до найпрогресивніших способів виготовлення заготовок з листа і стрічки вирубанням, витягуванням, проколюванням, гнуттям. Застосування холодної штамповки для виготовлення заготовок із листового матеріалу вигідне за таких умов:

- деталь має складну форму і не потрібна особлива точність її розмірів;
- деталь має прорізи з гострими кутами при вершині;
- коли заготовки мають вигляд шайб або в яких є центральний отвір;
- якщо вони виправдовують витрати на виготовлення і експлуатацію штампа;
- при обробці деталей Г-подібної, П-подібної чи іншої форми.

Відливки. При виборі литої заготовки у першу чергу потрібно визначити спосіб лиття та клас точності розмірів і мас. Основним фактором, що визначає вибір класу точності розмірів і мас, є собівартість, яка при високих класах (3-7) повинна бути компенсована суттєвим зниженням металомісткості та вартості механічної обробки.

Комбіновані заготовки. До комбінованих способів виготовлення заготовок відносяться листоштамповані заготовки, що з'єднуються точковим або шовним зварюванням, вилівки, що з'єднуються шовним зварюванням та ін. Комбінований метод одержання заготовок використовується при виготовленні великих колінчастих валів, рам будівельних машин і т.д.

Заготовки з пластмас. Пластмаси характеризуються малою питомою вагою, хорошими демпфувальними властивостями, стійкістю до агресивних середовищ, можливістю відмінної обробки різанням, а вартість більшості пластмас у 1,5-3,5 рази нижча від вартості чорних та в 5-20 разів — кольорових металів. Метод виготовлення заготовок досить простий: пресування в прес-формах на пресах та термопластавтоматах. Перевага — отримання заготовок досить високої точності, які в багатьох випадках не потребують механічної обробки. Точність виготовлення пластмасових виробів регламентована відповідним стандартом.

Заготовки з металокераміки. Металокерамічні матеріали, одержані пресуванням порошкової суміші з наступним спіканням, пористі, тому їх застосування ефективно при виготовленні підшипникових втулок. З металокераміки виготовляють фрикційні деталі, що мають високий коефіцієнт тертя (0,26...0,32 по сталі насухо і 0,10...0,12 при роботі у мінеральній оліві).

Під час розробки технологічної карти на виготовлення гвинта студенти вибирають заготовку з сортового матеріалу круглого профілю, діаметром 12 мм, що дає можливість максимально зменшити механічну обробку — видалення стружки металу з поверхні заготовки. Цей гвинт призначений для фіксування різців у різцетримачі токарно-гвинторізного верстата (ТВ-6, ТВ-7). Із конструкційних матеріалів, запропонованих студентам, найбільш доцільно використати сталь 45, оскільки її механічні і технологічні властивості повністю відповідають навантаженням, що можуть виникати під час експлуатації гвинта.

Вибір технологічного обладнання. Вибираючи обладнання для діючого виробництва, орієнтуються на обладнання, яке є в цеху з урахуванням фактично завантажених окремих його груп. Згідно з класифікацією, верстатне обладнання поділяється на такі види: верстати

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

широкого або загального призначення (універсальні), верстати високої продуктивності, верстати спеціалізовані та спеціальні.

Верстати широкого або загального призначення застосовують у серійному та одиничному виробництвах.

Верстати високої продуктивності мають обмежені технічні можливості. Однак, завдяки підвищеній потужності й жорсткості на них можна вести обробку на більш високих режимах різання й більш концентрованими методами.

Спеціалізовані верстати створюють на базі верстатів високої продуктивності встановленням додаткових шпинделів та інших вузлів, за допомогою яких вони можуть бути пристосовані для виконання конкретних операцій при обробці деталей в умовах масового виробництва. Спеціальні верстати проектують і виготовляють на особливе замовлення й використовують для виконання певних операцій.

Вибір технологічного обладнання повинен базуватись на аналізі витрат на реалізацію технологічного процесу в межах життєвого циклу виробів при заданій їх якості. Обладнання вибирають за головним критерієм, що найбільшою мірою виявляє його функціональне призначення, а також технічні можливості.

Обладнанням, на яке можуть орієнтуватися студенти у цеху механічної обробки, є токарно-гвинторізні верстати моделі ТВ-6 і ТВ-7 (технологічна карта, колонка "Обладнання"). За своїми технічними характеристиками такі верстати забезпечують технологічний процес виготовлення студентами гвинта.

Вибір пристроїв. При виборі пристроїв керуються таким. В одиничному і дрібносерійному виробництвах широко застосовують універсальні пристрої (патрони, лещата, ділильні універсальні головки, поворотні столи). У великосерійному і масовому виробництвах застосовують переважно спеціальні пристрої, які скорочують допоміжний і основний час більше, ніж універсальні, при більш високій точності. Вибір пристроїв повинен ґрунтуватися на аналізі затрат на реалізацію технологічного процесу у встановлений проміжок часу при заданій кількості виробів. Аналіз затрат повинен передбачати порівняння варіантів пристроїв, що відповідають однаковим вимогам і забезпечують вирішення однакових завдань у конкретних виробничих умовах. При виборі оптимального варіанту пристрою повинні враховуватися технічні вимоги на виготовлення деталі (кількість деталей та терміни їх виготовлення); вимоги безпеки праці та промислової санітарії; затрати на виготовлення пристрою.

У практиці сучасного машинобудівного виробництва сформувалися такі системи пристроїв:

- універсально-збірні;
- спеціальні збірно-розбірні;
- нерозбірні спеціальні;
- універсально-безналагоджувальні;
- універсально-з'єднані;
- спеціалізовані налагоджувальні.

При виборі пристроїв слід використовувати таку документацію: нормативно-технічну – стандарти на пристрої та їх деталі, стандарти на терміни і визначення технологічного оснащення; технічну – альбоми типових конструкцій пристроїв, каталоги і паспорти на технологічне обладнання, інструктивно-методичні матеріали щодо вибору технологічного оснащення.

У механічному цеху обробки металів студенти задіяні тільки в одиничному або дрібносерійному виробництвах. У такому випадку універсальним пристроєм є трикулачковий самоцентруючий патрон (технологічна карта колонка "Обладнання").

Вибір різального і допоміжного інструменту. При виборі — типу і конструкції різального інструменту слід врахувати характер виробництва, метод обробки, групу верстата, розмір, конфігурацію і матеріал оброблюваної заготовки, необхідну якість поверхні, точність обробки. Характер виробництва впливає на вибір різального інструменту з економічного погляду. Так, у масовому виробництві доцільно застосовувати спеціальний багатолезовий інструмент, оскільки затрати на його виготовлення швидко перебиваються за рахунок зниження вартості деталі у зв'язку з пришвидшенням її обробки. В одиничному виробництві

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

застосування спеціального інструменту може виявитись не вигідним. Спеціальний інструмент використовують, коли стандартним інструментом обробити деталь неможливо. Необхідно пам'ятати: застосування стандартного інструменту є бажаним незалежно від характеру виробництва, оскільки він у 5–10 разів дешевший від аналогічного спеціального.

Паралельно з вибором різального інструмента вибирають допоміжний інструмент. При цьому керуються такими міркуваннями. Кращим варіантом є той, при якому допоміжний інструмент не використовується. У такому випадку досягають більш коротких технологічних розмірних ланцюгів і точність обробки підвищується.

Головним різальним інструментом для виготовлення гвинта є токарні прохідні і відрізні різці, виготовлені з швидкорізальної сталі марки *P6M5*. Допоміжний інструмент – плашка (*M9×1,25*), виготовлена з інструментальної сталі марки *У9А* і напилок, виготовлений з інструментальної сталі *У12, У13* (технологічна карта, колонка “Інструмент”).

Вибір засобів технічного контролю. При виборі типу і конструкції вимірювального інструменту, пристрою або приладу враховують такі основні фактори: точність необхідного виміру, характер виробництва, розмір і якість вимірювальної поверхні. Точність необхідного виміру впливає на вибір точності вимірювального оснащення. — Характер виробництва впливає на вибір конструкції і типу вимірювального оснащення. У серійному і масовому виробництвах для підвищення продуктивності контролю доцільно користуватися шаблонами, калібрами, спеціальним вимірювальним інструментом, пристроями, приладами. При одиничному виготовленні деталі застосовувати спеціальну — вимірювальну оснастку недоцільно. У цих умовах використовують універсальний вимірювальний інструмент.

Для правильного вибору засобів технічного контролю необхідна обов'язкова оцінка впливу похибок вимірювань на результати контролю. Залежно від номінального розміру і допуску на виготовлення за ДСТУ визначають гранично допустиму похибку вимірювання. Вона становить 20–35 % допуску вимірювальної величини. Користуючись довідником з виробничого контролю, вибирають вимірювальний інструмент або пристрій, гранична похибка якого не перевищує допустимої похибки вимірювання за допомогою контрольного пристрою [4].

Отже, найбільш доцільним для вимірювання універсальним інструментом є штангенциркуль (ШЦ-II). Для контролю якості одержаної різьбової частини використовується різьбомір з кроком 1,25 мм.

У масовому і крупносерійному виробництвах технологію розробляють інженери-конструктори. В одиничному та дрібносерійному виробництвах токар чи фрезерувальник на основі креслення майбутнього виробу розробляє технологію та послідовність усіх етапів технологічного процесу, необхідних для раціонального виготовлення виробу з певної заготовки. Таким проектувальником повинен бути майбутній фахівець – випускник інженерно-педагогічного факультету [5].

Висновок. Отже, вміння проектувати одиничні технологічні процеси передбачає володіння основними знаннями з креслення, основ стандартизації, матеріалознавства, машинознавства та інших технічних дисциплін, розвиває у студентів інженерно-педагогічних факультетів творчий пошук, системне технічно-технологічне мислення, а також формування конструкторсько-технологічних знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Постанова Кабінету Міністрів України “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст...” №1717 від 16 листопада 2000 року.
2. Наказ Міністерства освіти і науки України “Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення фахівців із вищою освітою” № 285 від 31.07.1998 року.
3. Руденко П.О. Проектування технологічних процесів у машинобудуванні. – К.: Вища школа, 1993. — 414 с.
4. Справочник конструктора точного приборостроения Лпод ред. Т.А. Веркович, Е.Н. Головенкин, В.А. Голубков. — Л.: ЛДНТП, 1989. — 792 с.
5. Бочар І.І. Удосконалення практичних умінь та навичок студентів на початковій стадії розробки технологічного процесу // Наукові записки. Тернопільський педуніверситет. Серія: Педагогіка. — 2001. — №3. — С. 34–38.

ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГІВ У ПРОФОРІЄНТАЦІЙНІЙ РОБОТІ

Важливим етапом психологічної і практичної підготовки учнів до трудової діяльності є їх правильна професійна орієнтація. Одним з активних і дієвих методів профорієнтаційної роботи є тренінг. У статті розглянуто варіанти тренінгових вправ профорієнтаційного спрямування. Використання тренінгових вправ у профорієнтаційній роботі сприяє психологічній і практичній підготовці учнів до трудової діяльності, їх активній участі в професійному самовизначенні та виборі майбутньої спеціальності.

Допомога учневі у професійному визначенні та виборі майбутньої спеціальності передбачає організацію та проведення навчально-виховної роботи, спрямованої на засвоєння ними необхідних знань про соціально-економічні і психофізіологічні умови правильного вибору професії. Сформувані в учнів уміння аналізувати вимоги різних професій і свої професійно значущі якості, шляхи і засоби розвитку можна за допомогою використання тренінгових технологій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій дозволив дійти висновку, що одним з активних і дієвих методів профорієнтаційної роботи може бути тренінг. Зокрема, відомий фахівець з активних методів навчання Ю. Ємельянов зазначає, що термін “тренінг” повинен використовуватися не для позначення методів навчання, а для позначення методів розвитку здібностей до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності [3, 89].

А. Ситніков розглядає тренінги як навчальні ігри, які є “синтетичною антропотехнікою, що поєднує в собі навчальну й ігрову діяльність, яка проходить в умовах моделювання різних ігрових ситуацій” [4, 144].

В. Федорчук вважає тренінг “найперспективнішим методом психолого-педагогічної підготовки фахівців різних галузей” [6, 10–11].

Невирішеними частинами загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття, є систематизоване використання тренінгів у профорієнтаційній роботі серед школярів різних вікових категорій.

Мета статті полягає в тому, щоб розглянути варіанти тренінгових вправ, що мають профорієнтаційне спрямування.

Профорієнтаційна діяльність вчителя спрямована на вирішення таких завдань:

- ознайомлювати учнів з різними видами професій та вимогами до їх носіїв;
- виховувати у молоді спрямованість на самопізнання і власну активність як основу професійного самовизначення;
- формувати вміння зіставляти свої здібності з вимогами, необхідними для набуття конкретної професії, складати на цій основі реальний план оволодіння професією;
- розвивати професійно значущі якості особистості.

Профорієнтаційна робота складається з таких компонентів, як професійне інформування, професійна діагностика, професійне консультування, професійний відбір, професійна адаптація.

Проведення тренінгів у школі можна починати з учнями різних вікових категорій. Серед учнів молодшого шкільного віку система виховної роботи передбачає проведення професійного інформування, що має на меті “ознайомлення учнів із різними професіями, зі змістом трудової діяльності в кожній із них; з вимогами, які ці професії висувають до людини, а також з тим, де ними можна оволодіти. Завдяки професійному інформуванню учні займають активну профорієнтаційну позицію, що відповідає суб’єктивним та об’єктивним умовам вільного, свідомого професійного самовизначення особистості” [5, 420].

З метою професійного інформування молодших школярів ми пропонуємо проводити тренінг “Аукціон професій”.

Вправа “Аукціон професій”

Інструкція. Вчитель ставить на стіл так звану “валізу професій”, де у звичайному кошику (сумці, коробці) знаходяться предмети, які певним чином можна зв’язати з відомими учням професіями (книжки, фонендоскоп, дитячі іграшки, булочка, цукерки, овочі, цеглина, кусок вугілля тощо). Ведучий витягає з кошика по одному об’єкту і пропонує учням охарактеризувати професію, для якої характерне поєднання з тим чи іншим предметом.

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Набір професій у “меню валізи” можна формувати в залежності з тими спеціальностями, які найбільш необхідні для даного регіону.

Для учнів середнього шкільного віку доцільно проводити вправу «Якщо я стану...». За допомогою цього тренінгу учні не лише обирають професію, яка їм до душі, дають характеристику позитивним сторонам цієї роботи, але й виділяють ті напрямки своєї діяльності, які сприятимуть формуванню професіонала своєї справи.

Вправа “Якщо я стану...”

Інструкція. Вчитель розкладає на столі ті ж самі предмети, які були у «Валізі професій». Цих предметів має бути більше, ніж учнів у групі тренінгу. Предмети можуть повторюватися, оскільки виявляють однакову належність до різних професій (наприклад, книжку можна поєднати з професією вчителя, вченого, письменника, бібліотекаря, продавця у книгарні тощо). Учні пропонується вибрати той предмет, з яким вони можуть поєднати свою майбутню роботу в дорослому житті, і розповісти, що вони будуть робити, щоб стати найкращим у цій професії.

Ця вправа не лише розширює кругозір учнів щодо різноманітності професій, але й дозволяє виявити їхні нахили і творчий підхід до майбутньої професійної діяльності, щоб стати конкурентоспроможним спеціалістом. Тому використання даного тренінгу може входити у такий компонент профорієнтаційної роботи, як професійна діагностика — “система психологічного вивчення особистості з метою виявлення її професійно значущих рис і якостей” [5, 420].

Серед учнів середнього шкільного віку також доцільно проводити вправи, які утворюють їхнє ставлення до обраної професії і акцентують увагу на особистісних змінах для досягнення поставленої мети, наприклад.

Вправа “Життєве кредо”

Інструкція. Учні пропонується придумати девіз для себе. Кожен повинен сформулювати свій девіз, що відображає (чи буде відображати) його кредо, ставлення до світу в цілому, до оточуючих людей, до себе, до своєї роботи у майбутньому особистісному і професійному житті. Далі в групі проводиться аналіз і обговорення життєвої позиції кожного.

Вправа “Перспектива”

Інструкція. З метою усвідомлення власної життєвої позиції учням пропонується намалювати своє майбутнє, яке вони бачать через 10 років. У цьому малюнку мають бути відображені і матеріальні блага і професійне становище. Проводячи аналіз і обговорення цих малюнків, вчитель спрямовує увагу учнів на те, що необхідно їм зробити, щоб досягти цієї перспективи.

З метою формування реальних поглядів на професії доцільно провести вправу “Плюс і мінус”.

Вправа “Плюс і мінус”

Інструкція. Учні пропонується визначити місце своєї майбутньої професії за 10-бальною системою. Найбільше балів займає та професія, до якої учень має найсильніший потяг, найменше — та, якою учень займався б в останню чергу. Учитель зачитує список тих професій, які здебільшого обирають учні цього класу, а учні записують їх у стовпчик і виставляють рейтинг значущості або бажаності для них. Під час одного тренінгу доцільно брати до 10 різних професій (Таблиця 1).

Таблиця 1.

Рейтинг професій

№ п/п	Професія	Рейтинг до початку тренінгу	Рейтинг після проведення тренінгу
1	Вчитель		
2	Лікар-педіатр		
3	Хірург		
4	Стоматолог		
5	Продавець		
6	Кухар		
7	Актор		
8	Модельєр		
9	Бізнесмен		
10	Робітник		

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Група учнів розділяється на дві команди. Вчитель оголошує: “Участь у двобої плюсів і мінусів бере професія вчителя”. Одна з команд озвучує найкращі сторони цієї професії, а інша команда опонує, виокремлюючи її недоліки. Після закінчення “двобою” учням знову пропонується зазначити рейтинг професій у списку. Така вправа дозволить учням більш реально дивитись на майбутню спеціальність, глибше аналізувати перспективи та “плюси і мінуси” обраної професії.

Серед учнів старших класів профорієнтаційна робота має включати і такий аспект як вивчення ставлення учнів до способів і методів отримання заробітної платні. З цією метою доцільно провести вправу для встановлення типології особистості і на основі цього давати учням рекомендації щодо вибору професії. Вчитель пропонує учням самостійно визначити свій тип, користуючись таблицею 2.

Таблиця 2.

Типологія особистості для вибору професії

Типи	Характеристика
“Точний годинник”	Люди наймані праці, з грошовим доходом, що залежить від заробітної платні (вчителі, військові, лікарі, робітники тощо), отримують встановлений розмір винагороди, величина якої залежить від державної політики.
“Вільний художник”	Представники вільних професій, які отримують за свою працю гонорар, або договірні суми (адвокати, художники, письменники), для них місце роботи не постійне, пріоритетом є розмір заробітку, якість виконання роботи пов’язана із величиною оплати за неї.
“Генератор ідей”	Приватні підприємці будь-якого масштабу, котрі займаються організацією виробництва, а їхній заробіток залежить від них самих, вони зацікавлені справою і потребують вільної приватно-власної економіки та активних грошей.

Як доповнення до цієї вправи можна провести ще одну, щоб визначити способи сприймання та ставлення учнів до грошей.

Вправа “Я і гроші”

Учням пропонується вибрати одне із тверджень, що відображатиме їхнє ставлення до грошей.

1. Гроші як цінність.
2. Гроші як робота.
3. Гроші як суперництво.
4. Гроші як засіб накопичення і зберігання.

На заключних етапах профорієнтаційної роботи вчитель може запропонувати учням скласти карту своїх цілей, щоб допомогти зрозуміти, на що їм варто спрямувати свої зусилля для досягнення обраних цілей.

Вправа “Карта моїх цілей”

Інструкція. Для виконання цієї вправи необхідно підготувати й роздати кожному учаснику тренінгу декілька копій (3–5) таблиці “Карта моїх цілей”. Учні можуть заповнити цю таблицю обмежуючи її тривалістю в 1, 2, 5, 10 років. Щоб потрапити на кожну зупинку учень повинен зазначити, що необхідно йому зробити, щоб досягти поставленої мети (підготуватися до отримання професії, стати професіоналом своєї справи тощо).

Етапи досягнення цілей	Що потрібно зробити, щоб досягти цього етапу
I етап	
II етап	
III етап	
IV етап	
Основна мета	

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Ця таблиця допоможе учням скласти план досягнення своїх цілей. Після цього вся група збирається в коло і кожний з учасників розповідає, які цілі він собі поставив. Під час обговорення “Карти цілей” кожний учасник вносить зміни й доповнення до кожного етапу та вирішує, як буде зазначати своє просування до мети, коригуючи, доповнюючи або змінюючи етапи.

Використання тренінгових вправ у профорієнтаційній роботі сприяє психологічній і практичній підготовці учнів до трудової діяльності, їх активній участі в професійному самовизначенні та виборі майбутньої спеціальності.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку ми вбачаємо у глибшому аналізі проблеми професійного самовизначення особистості та розробці акмеологічного тренінгу як системи навчання і підготовки професійних кадрів у закладах освіти різних рівнів акредитації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вагин И. О. Рипинская П. С. Мастер-класс Тренінги. — М.: АСТ: Астрель: Транзит книга, 2005. — 271 с.
2. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. — Тернопіль: Економічна думка, 2004. — 310 с.
3. Смелянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. — Л.: Изд. ЛГУ, 1985. — 166 с.
4. Ситников А. П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнология. — М.: Технологическая школа бизнеса, 1996. — 428 с.
5. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки: Посібник. — К.: Академвидав, 2003. — 504 с.
6. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг “Розвиток комунікативної компетенції викладача”: Навчальний посібник. — Кам’янець-Подільський: Абетка, 2004. — 240 с.
7. Фурман А. В. Теорія і практика розвивального підручника: Монографія. — Тернопіль: Економічна думка, 2004. — 288 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Галина БОРИН

ФУНКЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВКИ БАТЬКІВ ДО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

В даній статті розкрито функції соціального управління підготовкою батьків до виховання дітей у вітчизняній педагогічній думці I половини ХХ століття. Означений період об'єктивно сприяв розвитку теорії й практики педагогіки раннього дитинства та сімейного виховання. Цінність цього етапу вбачаємо у намаганні вчених та практиків спрямувати наукові здобутки психології та педагогіки раннього дитинства на допомогу сімейному вихованню.

З історії розвитку українського суспільства відомо, що наш народ з давніх-давен великої уваги надавав вихованню дітей з немовлячого віку, вважаючи батьків головними природними вихователями. Найбільший вплив на дитину мав створений батьками сімейний уклад, спосіб життя родини, всіх її членів. Згодом батьківський всеобуч розвивався та змінювався відповідно до суспільних потреб і виступав не як ізольоване явище, а як чинник удосконалення освіти, складова суспільного поступу. Вважаємо, що сьогодні варто було б переглянути й реанімувати події минувшини, окресливши в їхньому змісті проблеми, які щоразу набувають актуальності в новому тисячолітті, особливо в умовах інтегрування України в європейський освітній простір.

Мета статті — розкрити функції соціального управління підготовкою батьків до виховання дітей у вітчизняній педагогічній думці I половини ХХ століття.

Задля реалізації такого підходу насамперед розглянемо функції соціального управління підготовкою батьків до виховання дітей так, як вони зафіксовані у вітчизняній педагогічній думці I половини ХХ століття.

Особливістю перших десятиріч ХХ століття було створення досить широкої мережі дитячих дошкільних закладів різного типу, науково-методичних центрів, навчальних установ для підготовки висококваліфікованих спеціалістів з дошкільного виховання. Основою для створення інструктивно-методичних листів — праобразу програм дошкільних закладів — стали перші наукові публікації й узагальнення педагогічного досвіду дошкільних працівників, що апробувались на наукових конференціях.

Сучасна педагогіка період раннього дитинства вважає найбільш сенситивним, а основна відповідальність за виховання та розвиток дітей цього віку покладається на батьків. Так, упродовж 1912–1913 років (30. XII — 6. I) на Всеросійському з'їзді із проблем сімейного виховання у Петербурзі розглядались питання надання методичної допомоги родині з виховання дітей у зв'язку з некомпетентністю батьків щодо фізичного та духовного розвитку малюків. На з'їзді уперше було запропоновано такі форми допомоги родинам: курси для матерів, публічні лекції з основних проблем сімейного виховання й доведення домінуючої ролі родини у вихованні дітей.

У цьому ж році на Україні О. Сікорський (засновник вітчизняної школи дитячої психології) створив перший у світі інститут педагогіки раннього дитинства. У праці “Душа дитини” учений наголошував, що матір є головним зодчим суспільства. Догляд за малюком, влаштування перших ігор потребує від неї розумового, морального та естетичного начал. Ігри і забави з матір'ю розвивають мислення малюка, забезпечують обширність сприймання зовнішніх і внутрішніх вражень у безперервній ланцюжок асоціативної пам'яті. Будучи автором багатьох наукових праць із психології та педагогіки раннього дитинства (“Душа дитини”, “Хід розумового і морального розвитку”, “Психологічні основи виховання” та ін.), в

історії психолого-педагогічної думки він став основоположником нервово-психологічної гігієни розвитку організму дитини [1].

Показовою у контексті започаткованого дослідження є авторська концепція дошкільного виховання А. Животко, в якій важливу роль відведено “біологічним та антропологічним поглядам на дитину” [2, 37]. Основним принципом учений визнавав природодоцільність, оскільки у налагодженні взаємин індивіда з оточенням з’являється необхідність використання природи дитини у вихованні всіх сторін її особистості. А. Животко констатував зростання інтересу суспільства до виховання своїх наймолодших громадян з початку ХХ століття. Свідченням цього він вважав виникнення на Заході, водночас з науковими, громадських установ із забезпечення виховання дітей: товариства, часописи з дитячими й педагогічними книжками та ін. (у Петербурзі, де А. Животко працював упродовж 1913–1917 рр. уже існувало “Товариство дошкільного виховання”). У фондах таких організацій зосереджувалася дитяча бібліотека, співробітники виступали з лекціями, бесідами, організовували дитячі заклади тощо. Чи не вперше А. Животко запровадив опитування батьків і дітей при їх зарахуванні в дошкільну установу. З метою ознайомлення з вихованцем і його оточенням він радив застосовувати три анкети, які охоплюють такі теми: а) дитина у віці немовляти, б) дитина перед вступом у дошкільний заклад, в) інформація про батьків [3, 59–63].

Значний внесок у розвиток ідей про взаємодію суспільного й сімейного виховання зроблено видатним педагогом, культурно-освітньою діячкою кінця ХІХ — першої половини ХХ століття С. Русовою. Її погляди про самоосвіту педагога слугували першим орієнтиром для впровадження педагогічної науки у практику роботи дошкільного закладу.

У 20-х роках ХХ століття у праці “Теорія і практика дошкільного виховання” вона вперше застерегла українських педагогів і психологів від проведення експериментів над дітьми. Визначаючи загальні риси експерименту, висловила незгоду щодо їх проведення не тільки тому, що діти не усвідомлюють мети його проведення, а й легко підлягають сугестії, тобто гіпнозу. Сучасна педагогіка, як відзначала ще на початку ХХ століття Софія Русова, — цілком експериментальна [4].

Розглядаючи формування педагогічної культури і вплив на неї високоосвічених педагогів, дослідниця виразно і переконливо окреслила свої погляди в праці “Дошкільне виховання”. Учена аргументувала прогресивні тогочасні освітні й виховні вимоги, що не втратили своєї актуальності. У лекціях з педагогіки і психології, які читала С. Русова майбутнім педагогам, вона наголошувала, що збільшення кількості педагогів-спеціалістів з розширення мережі дитячих державних закладів, роль батьків у вихованні дітей не зменшується. На шляху становлення дитячої особистості, впливу на неї суспільства і виховання з часу народження, мати є природною вихователькою дітей. Відповідно, найкращим середовищем для наймолодших, на думку С. Русової, є родинне виховання: “Половину тяжких думок було б знято з душі, коли б не доводилося залишати дітей ані самих, ані на наймичок. Конче потрібні товариства для матерів, ... треба, щоб громадянство прийшло на допомогу батькам, та й самі родини мусять єднатися в спілки, в товариства, щоб вільно виховувати дітей” [5, 37]. На підставі глибокого аналізу початкових психологічних рефлексів, які виявляються вже з перших тижнів життя, вона закликала дорослих звертати пильну увагу на раннє дитинство, враховуючи індивідуальні й вікові особливості дитини [5, 66].

На домінуючій ролі сім’ї у вихованні та розвитку дитини наголошувала Н. Лубенець, вважаючи, що праця вихователя буде марною без тісного спілкування з батьками. Співпраця з родиною має важливе соціальне значення, а для налагодження співробітництва вона пропонувала організувати батьківські збори, бесіди з батьками про їхніх дітей (індивідуальні чи групові), відвідувати родини й обговорювати питання гігієни дітей, догляду за приміщенням, дотримання морально-етичних норм [6].

Прикладне значення для започаткованого дослідження має доробок В. Зеньківського. Ученим вперше порушено проблему душевної конституції дитини. У праці “Психологія дитинства” [7] означено мету вивчення духовного життя дитини. Основним методом психології дитинства учений вважав зовнішнє спостереження за дітьми. Натомість завдання дорослого полягає у спостереженні за розвитком малюка з перших днів життя, вияві його реакцій, розумінні навколишнього, спостереженні за розвитком психічних функцій і за їх взаємодією [7, 22].

Учений наголошував на тому, що ранній вік сповнений грою: “Якщо гра, як форма активності, посідає настільки значне місце в житті дитини, то для нас зрозуміла тепер уся доцільність цього. Дитя, граючись, чудово вирішує завдання розвитку і вправлення фізичних і психічних сил, а водночас воно стоїть поза всякою небезпекою, якою могла б загрожувати пряма взаємодія з природою” [7, 28]. Раннє дитинство вчений характеризував як “найтемніший період” життя, за час якого закладаються підвалини особистості, перший, але найважливіший за своїм психічним проявом досвід під впливом зовнішніх процесів у глибині дитячої душі [7, 61]. Розвиток гри В. Зеньківський обумовлював роботою уяви: “якщо активність дорослих має своїм об’єктом реальність у її фактичному або принаймі засвоєному нами складі, то активність дітей, так, як її виражено в іграх, спрямована на реальність. Об’єкт гри неодмінно включає в себе реальність хоча б у незначному обсязі. Однак він не складається лише з реальності: дитя за допомогою фантазії доповнює і перетворює її. Отже, об’єкт гри завжди є поєднанням реального й уявного” [7, 32], що має неабиякий вплив на розвиток дитячого інтелекту і є дуже важливим чинником розвитку. Наукові доробки ученого мають важливе значення для створення концептуальних засад педагогіки і психології раннього дитинства на сучасному етапі.

Аналогічні проблеми порушено Ю. Аркіним у праці “Дошкільний вік” [8, 258–263]. Цінним, з нашого погляду, є ґрунтовний аналіз проблем фізичного виховання, гігієни та харчування дитини, закономірностей психічного і фізичного розвитку малюка. Учений пропагував ідею єдності процесів виховання та розвитку, а ранній вік розглядав як основу формування майбутньої особистості.

Дослідження, проведені О. Ярошинською [9, 6–11], свідчить про найвище піднесення родинного виховання і навчання в Україні XIX — початку XX століття. У цей період сім’я була основним носієм ідей, знань, способу мислення, народних звичаїв. Отже, основоположну роль у системі соціалізації дитини і міжпоколінної трансмісії культурно-педагогічних надбань відігравав інститут батьківства (це запроваджений порядок у сім’ї, що регулює взаємовідносини між батьком, матір’ю та дитиною, встановлює роль і статус кожного вихователя та здійснює процеси первинної соціалізації дитини і міжпоколінної трансмісії культурно-педагогічних надбань народу). Інститут батьківства цього періоду ніс відповідальність та зберігав і розвивав християнські традиції, рідну мову, народні звичаї, обряди.

Вважаємо, що означений період об’єктивно сприяв розвитку теорії й практики педагогіки раннього дитинства та сімейного виховання, в межах якого виникала й утверджувалась порушена нами проблема. Цінність цього етапу вбачаємо у намаганні вчених та практиків спрямувати наукові здобутки психології та педагогіки раннього дитинства на допомогу сімейному вихованню.

Внаслідок зміни суспільно-політичних умов на початку XX століття змінювались підходи до організації сімейного виховання. Відомі педагоги П. Блонський, С. Шацький та ін. поділяли твердження про необхідність опиратись у вихованні дітей на позитивні родинні традиції: теплоту, сердечність взаємовідносин; формування гуманістичних цінностей; створення сприятливого розвивального середовища та ін.

Дискусія про взаємовплив суспільного та сімейного виховання спонукала П. Блонського захищати суспільне виховання й не протиставляти його сімейному. Він говорив, що суспільне виховання замінює сім’ю дітям бідняків, забезпечує нормальне й систематичне виховання підготовленими вихователями.

Значна частина педагогів (Н. Лубенець, С. Русова, А. Животко, Ю. Дзерович, В. Зеньківський та ін.) вважали, що варто спрямовувати увагу педагогів на сім’ю, здійснювати з нею просвітницьку роботу. Необхідність такого взаємозв’язку пояснювалась і тим, що дошкільні заклади першими приймають дитину з сім’ї і продовжують справу, розпочату батьками. У цей період їх діяльність відіграла неабияку роль для сімейного виховання. Вони наголошували, що дитина з її життєвим інтересом зникає з поля зору педагога; ініціювали важливі соціально-педагогічні питання: мати і виховання дітей, створення популярної бібліотеки для батьків; взаємозв’язок суспільного і сімейного виховання, педагогічне консультування тощо. Наголошували, що розвиток дитини у перші роки має величезний вплив

на все її подальше життя, наполягали на підвищенні рівня виховання та навчання дітей дошкільного віку.

Офіційна педагогічна думка переконує нас в тому, що проблеми материнства розглядалися як актуальні. Підтвердження знаходимо у Програмі РКП(б), прийнятій на VIII з'їзді РКП(б) "В галузі народної освіти" (22 березня 1919 р.), Постанові Колегії Народного комісаріату освіти РРФСР про стан народної освіти на Україні (27 вересня 1921р.), Першому всеросійському з'їзді з охорони материнства і дитинства (1920), Звіті Наркомосу УРСР про освітню роботу за 1920–1923 рр. (31 січня 1920 р.), в Постанові V Всеукраїнського з'їзду рад "По народній освіті" (3 березня 1921р.), з доповідей I та III Всеросійських з'їздів з дошкільного виховання (1929 р., 1925 р.), Резолюції X з'їзду КП(б)У "Про завдання культурного будівництва на Україні" (29 листопада 1927р.) [10; 11] та інших державних документах.

Попри висловлювання дослідників, прогресивні ідеї не були зреалізовані у практиці виховання дітей. Просвітницьку роботу необхідно було проводити з причин відсутності у матері знань про догляд за дитиною. Не сприяли повноцінному розвитку дітей і незадовільні побутові умови: антисанітарний стан помешкань, відсутність електроенергії, водопроводу, каналізації. Внаслідок чого дітей купали дуже рідко, не дотримуючись при цьому санітарно-гігієнічних умов, четверта частина дітей помирала у ранньому віці. У зв'язку з цим актуалізувались питання про необхідність виховання дітей раннього віку у дошкільних закладах з метою охорони їх життя.

Дошкільний заклад стає соціальним центром організації роботи з маленькими дітьми, поширення педагогічно обумовленого догляду за ними; обстоювання необхідності суспільного контролю за вихованням дітей у родині, вивчення умов їх життя і розробки дотичних практичних рекомендацій. Конкретизувались форми роботи з родиною та населенням: відвідування вихователями дітей; індивідуальні бесіди з батьками про гігієну, профілактику захворювань, виховання дітей раннього віку, ознайомлення батьків з роботою дошкільних закладів, активне залучення їх до співпраці з дошкільним закладом; організація чергувань матерів у групах задля отримання знань про догляд за дітьми; батьківські збори тощо. Практика свідчила про життєву необхідність зв'язку суспільного та сімейного виховання.

У 30-ті роки нагромаджено значний досвід навчання й виховання дітей, який став підґрунтям для наукових прогнозів і пошуків. Одним з перших підручників для садівниць (вихователів) розглядаємо "Українське дошкілля" (Л. Ясінчук, І. Блажкевич, Н. Селезінкова, П. Біланюк) на допомогу провідницям у благородній справі виховання і навчання дітей не лише в дошкільних закладах, а й в родині. Зокрема, Л. Ясінчук, актуалізуючи важливість батьківського виховання, аргументує авторське розуміння суспільної зумовленості психічного і морального розвитку нових поколінь, доводить, що основи виховання повинні закласти батьки [12, 42]. Великого значення автор надає особистості провідниці, її характеру, здібностям, педагогічному такту, компетентності, оскільки формування особистості залежить від виховання.

Проте, у цей час пріоритетним було суспільне, а не сімейне виховання. Внаслідок негативних суспільно-політичних змін та недооцінки виховуючої ролі родини відношення педагогічних колективів до роботи з батьками мало формальний характер; орієнтація на батьків відбувалась без урахування різниці у віці, освіті, культурному рівні, поглядах на виховання дітей. Чинником цього було невміння окреслювати конкретні проблеми і знаходити шляхи їхнього вирішення, а також відсутність у дошкільних працівників відповідних навичок, необхідних для встановлення з батьками позитивної взаємодії, відношення педагогічних колективів до роботи з батьками.

На жаль, вищезазначені недоліки притаманні і сучасному суспільству. Батькам потрібна допомога в питаннях, чому і як навчати дитину вдома, певні практичні навички у процесі виховання дитини. Державні національні програми спрямовано на фахівців у галузі виховання дошкільників, підвищення їх професійної підготовки. Тому було б доцільним розробити такі програми та методичні рекомендації, які б звернули увагу насамперед на батьків, провести відповідні дослідження в цій галузі, опираючись на міжнародний досвід. Їх виконання можливе у тісній співпраці педагогів з батьками вихованців. Робота з батьками дітей раннього віку на сучасному етапі буде темою подальшого нашого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сикорский И. А. Душа ребенка. — К.: Изд-во А. Альмедингена, 1911. — 192 с.
2. Калічак Ю. Аркадій Животко: Повернення із забуття. Педагогічні погляди та громадсько-просвітницька діяльність вченого. — Дрогобич: КОЛО, 2003. — 214 с.
3. Животко А. Дошкільне виховання. Лекції, читані в Укр. Вищому педагог. інституті ім. М. Драгоманова у Празі в 1923/ 24р. — Прага: Сіяч, 1926. — 200с.
4. Русова С.Ф. Теорія і практика дошкільного виховання. — Львів-Краків — Париж: Просвіта, 1993. — 127 с.
5. Русова С. Вибрані педагогічні твори. — К.: Освіта, 1996. — 304 с.
6. Лубенец Н. Общественные и семейные начала в дошкольном воспитании // Дошкольное воспитание. — 1911. — № 2.
7. Зеньковский В. В. Психология детства. — М., 1996. — 348 с.
8. Аркин Е. А. Дошкольный возраст. История советской дошкольной педагогики. Хрестоматия / Под. Ред. Н.Б. Мчедлидзе. — М., 1988. — 447 с.
9. Ярошинська О.О. Розвиток поглядів на інститут батьківства в історії української етнопедагогіки: Автореф. дис... канд. пед. наук. — К., 2005. — 18 с.
10. Культурне будівництво в Українській РСР (1917–1927). Збірник документів і матеріалів / За ред. А.О. Золотарьової. — К., 1979. — 664 с.
11. История советской дошкольной педагогики. Хрестоматия /Под. Ред. Н.Б. Мчедлидзе. — М., 1988. — 447 с.
12. Українське дошкільня. Підручник для провідниць українських дитячих садків. — Львів, 1936. — 323 с.

Ірина КУЧИНСЬКА

**ЗАСОБИ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ
В ПЕДАГОГІЧНИХ ПОШУКАХ УКРАЇНСЬКИХ ДІЯЧІВ 1905–1920 РР.**

Розкрито проблему виховання громадянськості в педагогічних пошуках українських діячів 1905–1920 рр. Встановлено, що громадянський аспект формування особистості розглядався під кутом соціальної захищеності, що відразу відобразилось у виховних поглядах. Становлення громадянина держави, яка пропагувала соціалістичний спосіб життя, повинно було відповідати установленим в ній принципам, вимогам, нормам і законам. Моральний, національний і соціальний аспекти формування громадянських поглядів особистості зумовили в 1905–1920 рр. основні шляхи розвитку виховання громадянськості в Україні.

Кожен народ протягом своєї історії виробляє власну виховну систему, що віддзеркалює його характер, соціально-економічний стан, політичний устрій, ціннісні орієнтації тощо. Радикальні зміни в житті народу, які завжди супроводжується переоцінкою цінностей, впливають і на вибір шляхів його розвитку. В досліджуваному нами періоді, коли за короткий історичний проміжок часу (1905–1920 рр.) змінювалися виховні напрямки громадянського становлення особистості (від національно свідомої до соціально захищеної) основні шляхи розвитку громадянського виховання обґрунтувалися тими ціннісними орієнтаціями, що були пріоритетними у національно-демократичний (1917–1919 рр.) і початковий радянський (1920 р.) час.

Мета статті — розкрити аспекти виховання громадянськості в педагогічних пошуках українських діячів 1905–1920 рр.

На початку ХХ ст. офіційна школа в Росії, до якої входила більшість території України, висувала головними цінностями для молоді триаду: самодержавність, православ'я і народність, котрі виступали в єдності як ідеал служіння імперії й були взірцем, найвищою моральною нормою. Одночасно формувались і закріплювались альтернативні ціннісні орієнтації, переважно у приватній школі, яка під впливом реформаторського руху Заходу і своїх новацій намагалася впровадити нові педагогічні цінності — вільний розвиток, свободу особистості, творчу працю, самоцінність дитячої індивідуальності та її незалежність від політики держави.

Зрозуміло, що обидва напрямки — авторитарний і педоцентричний — будували відповідно навчально-виховну діяльність: плани, програми, підручники, методи навчання й виховання, стосунки між учителем та учнями.

Ці процеси були характерними для всієї Російської імперії, в Україні ж додавались й особливі, властиві саме їй. Ідеться про висунення на чільне місце національних цінностей —

мови, літератури, народної культури, ставлення до праці і врешті-решт ідентифікації свого “Я” як українця, носія певної етнічної психології.

У 1920 р., коли в більшій частині України до влади прийшли більшовики, відбувалися інтенсивні пошуки нової, соціалістичної моделі етики й моралі, що відповідали би жорстко регламентованим партійним цінностям і установкам [1, 3–5].

Зазначимо, що на кожному етапі розвитку суспільства формуються специфічний набір і структура цінностей. Вони сприяють перетворенню соціальних норм та ідеалів у відповідні принципи життєдіяльності завдяки тому, що стають внутрішніми спонуканими (мотивами) поведінки. У виховному ж процесі певним мірилом унормованої поведінки кожної особистості є її відповідність соціальним нормам, тобто вимогам суспільства, до якого належить індивід. Розширення сфери цінностей слід розглядати як процес дедалі більшої диференціації сфери власне людського ставлення до світу. Поява у досліджуваному нами періоді таких громадянських цінностей, як пошана до закону, культура політичних стосунків, боротьба за свободу (1905–1917 рр.), шанування національно-культурних вартостей, самовідповідальність, прагнення до демократичного устрою суспільства (1917–1919 рр.), соціальний захист людини, рівність можливостей (1920 р.) відображають основні напрямки шляхів розвитку громадянського виховання.

У статті “Курси народних вчителів у Києві” С. Русова звертає увагу на вагомому роль вчителя у справі національного та громадянського “пробудження народу і керівництво ним у його соціальній, політичній і національній боротьбі” [2, 968]. Критикуючи навчальну програму без “вивчення української мови, літератури, історії та географії України”, авторка наголошує: “Всі вчителі зобов’язані знати мову народу, якому вони несуть освіту” [2, 967]. У статті констатується, що “обов’язком місцевих органів самоуправління є дати можливість усьому населенню ознайомитися із суспільними питаннями, дати йому відомості юридичні, історичні і т.п.” [2, 966]. Народне право на громадянський розвиток має, на думку С. Русової, пояснюватись українською інтелігенцією, передусім учительством, адже, їх обізнаність з політичною, національною та громадянською ситуацією давало змогу орієнтувати виховний процес на вартості суспільства.

Зауважимо, що зазначений період характеризується пошуком більш ефективних шляхів впровадження виховних дій у практику народної освіти. Так, С. Єфремов акцентує увагу на тому, що “кожен згодиться, що школа повинна готувати школярів до життя, виховувати їх на свідомих громадян рідного краю та добрих працівників на користь рідного народу”, і пропонує здійснити такі заходи: “Зміст шкільної науки треба пристосувати до життя... Друге – відомості ці повинно подавати учням їхньою мовою... — оце той шлях, яким повинна йти наука в школі; це корінний принцип освіти й виховання, аксіома шкільного життя за наших часів” [3, 21]. Він відзначає, що мінімальна програма, якої можна вимагати від тогочасної школи на підставі права кожного народу, – це “одбирати” в школі відомості найбільш йому потрібні і в найбільш йому зрозумілій формі. З цього приводу, наголошує автор, “головніші докази, на яких оперто ці домагання до середньої й вищої школи, можна звести до таких-от мотивів:

1. За ідеальний тип школи треба вважати такий, коли освіта шкільна на усьому її протязі становить ряд східців, що один із одного, дальший із попереднього розвиваються.

2. Величезна більшість тих, хто вчиться в середніх та вищих школах на Україні, тут же й лишилась до віку, раз-у-раз “стриваючись” з навколишнім народом і по службовим обов’язкам і в приватному житті.

3. Одірвана від народу середня та вища школа одриває від його й тих, хто в ній здобуває освіту. Коли школа говорить про далеке замість близького, про абстрактне замість конкретного, то тим дуже шкідливо впливає на психіку учнів, бо привчає їх до абстрактних форм думки, бо “нищить” свідомість живої дійсності й чуття до дійсної насущних потреб [3, 22–25].

Виховання громадян, які цінують рідний край і працюють на користь свого народу, вважає вчений, є важливим напрямком виховного процесу. “Підготовчий етап до життя” для школярів буде корисним якраз у національній школі, де виховання маленьких громадян здійснюватиметься з урахуванням національних цінностей. Громадянське становлення особистості учня відбудеться ефективніше, на думку С. Єфремова, коли формування його світогляду буде відбуватися з позицій реалізму до навколишньої дійсності. Реалії часу

(“сучасного періоду”) зумовлювали шляхи розвитку громадянського виховання через національний аспект.

Звернення до виховного процесу з урахуванням суспільних реалій стало актуальною темою. З цього приводу заслуговує на увагу стаття Я. Чепіги “Ґрунтовні принципи нормальної школи”, де автор зазначає, що право кожного народу утворювати своє життя відповідно “вимогам часу, вимогам свого політичного і державного існування і духовного поступового розвитку” [4, 3]. “Не можна, — наголошує педагог, — виховувати і навчати дитину відповідно духові чужої нації” [4, 4]. Він вказує на важливість вольових дій у вихованні як свідомої і цілеспрямованої регуляції дитиною своєї діяльності і поведінки для досягнення поставленої мети. На його думку, школа повинна керувати дитиною “єдиним природничим засобом — волею. Гарно виповнений принцип волі забезпечує досягнення загальнолюдської ідеї виховання — дати громадянству найліпшу непожовану людину, ... дитина може нормально розвиватися в школі тільки при правдиво і гарно направленій волі” [4, 6]. Збагачення життя дитини певним досвідом характеризувалось автором реалістичним підходом у формуванні її громадянського світогляду. “Словесні книжні образи, — зазначає він, — не підперті власним досвідом, втрачають всяку реальність, і з ними людина безпорадна в житті і мало корисна громадянству” [4, 6–7].

Я. Чепіга узагальнив народні, національні, природничі, вольові, реалістичні принципи “нормальної школи” як взаємопов’язані складові частини, за яких виховання особистості буде мати неформальний характер. Корисна громадянству особистість може бути вихована лише в школі, що спрямовує розвиток національної гідності, свободи, волевиявлення, у нашому випадку — через українізацію та демократизацію навчально-виховного процесу. Саме такий шлях громадянського виховання особистості педагог вважав ефективним.

Характерним у досліджуваному періоді було використання українськими діячами новаторських ідей, поглядів, пропозицій авторитетних для них російських педагогів щодо виховного спрямування підростаючої особистості. Так, великою популярністю користувались виховні ідеї К. Ушинського. В 1916 р. вийшла праця В. Роднікова “Історія педагогіки (загальної і російської)”, в якій автор, посилаючись на джерела, конструктивно характеризує педагогічні погляди цього вченого. На його думку, виховна користь національних, суспільних, громадянських ідей К. Ушинського повинна розглядатись у виховних теоріях народів тодішньої Російської імперії. В. Родніков підкреслює, що “як у своїй педагогічній практиці, так і в теоретичних поглядах Ушинський висуває один головний педагогічний принцип — ідею націоналізації школи”. І далі пише: “В кожного народу, говорить Ушинський, має бути своє власне народне виховання, що відповідає сутності народного духу, народного характеру, в кожного народу має бути і своя теорія виховання. Виховання, якщо не хоче бути безсилим, повинно бути народним” [5, 136–137]. Ідея К. Ушинського, що громадянське становлення має відбуватися через народний аспект виховання, підтримувалося автором праці. Слова К. Ушинського “Хто хоче вчити дитину, повинен зрозуміти її потреби” вважалися В. Родніковим актуальними та своєчасними.

Питання громадянського та національного характеру гостро постали якраз напередодні революції 1917 р., тому обговорення цієї проблематики у виховному аспекті трактувалося з національних позицій і громадянських інтересів, які тоді почали формуватися. Хоча треба зауважити, що не менш важливим аспектом у громадянському розвитку особистості вважався моральний. “Головне завдання виховання, — зазначав В. Родніков, — становить розвиток морального боку вихованця і на першому плані в справі виховання завжди повинен стояти моральний ідеал людини — ідеал, для якого основою має служити богозаповітне християнське вчення” [5, 139].

Громадянський розвиток особистості шляхом моралізації суспільства сприймалося багатьма педагогами як єдино важливий і вірний засіб. С. Марков у статті “Середня школа і сім’я” наголошує, що моральний вплив є основним фактором виховання як у родині, так і в суспільстві, який “залежить від глибини і цільності загального світосприймання та якостей розуму і серця вихователя” [6, 381]. Таким чином, громадянське “Я” людини, що гармонійно вміщує в суб’єктивній формі сукупність суспільно значущих цінностей, створюється в процесі розвитку її моральної свідомості і самосвідомості. Автор застерігає від зайвих помилок, які

можуть траплятись у виховному процесі, наголошуючи, що “засвоювати педагогічні знання — не означає, звичайно, прагнути виховувати тільки по книжці”; на його думку, виховання моральних поглядів щодо соціуму є грамотним підходом у формуванні майбутніх громадян держави [6, 369–371].

Варто вказати, що такий шлях громадянського розвитку хоч і розглядався одним із головних, в Україні передреволюційного періоду все таки не набув значного поширення. Більш популярними щодо цього аспекту були народні ідеї К.Ушинського, котрий у контексті педагогічної антропології розглядав і проблему свободи людини. Видатний педагог стверджував, що вродженою якістю людини є прагнення до свободи, а людську діяльність пов’язував із цим прагненням. Він вважав, що з розширенням такої діяльності все більше розвивається і свобода. В період національно-демократичних перетворень ці його ідеї з теоретичних положень переходили в інший, практичний ракурс. “Поеднання діяльності і прагнення свободи, — зазначав К. Ушинський, — є поживою людської душі й основою людської гідності” [7, 483].

Його виховні ідеї були близькі за змістом С. Русовій, С. Сірополку, Т. Лубенцю, С. Єфремову та іншим, які в період Української національно-демократичної революції 1917–1920 рр. розглядали громадянський розвиток особистості на засадах свободи і національної незалежності.

У праці С. Русової “Нова школа соціального виховання”, що вийшла влітку 1917 р., констатується: “Під час великих моментів життя, що їх ми нині переживаємо, коли рвуться всілякі кайдани, падають престולי, знищуються старі божки, перед нами має бути один прапор, на якому яскравими літерами виписані слова: Визволення людини і народів!” [8, 4]. Формування громадянської свідомості розглядається в аспекті соціального виховання. “Зрозумівши тісний зв’язок особи з громадянством, уявивши від особи її громадянські обов’язки, — зазначає авторка, — можна вияснити, як саме треба здійснити соціальне виховання, щоб наслідком його був справжній розвиток громадянства, збільшення в ньому активних розумних діячів” [8, 11]. І далі: “Свідомість закону, моральне розуміння волі закладається лише в спільності, в контакт з людьми” [8, 6]. Адже з соціальною відповідальністю особистості пов’язане визначення свого місця в суспільстві, а це означає прийняття на себе особистої відповідальності перед суспільством за себе. Основною виховною метою в цьому зв’язку й має виступити формування у кожного вихованця уявлення про себе не просто як про громадянина, котрий підтримує чинний лад, а як про особистість, здатну прийняти на себе моральну відповідальність перед суспільством за себе, за інших, за справу.

С. Русова вважає, що “для окремої особи, відірваної від громадського життя не існує закону, не виявляється безумовної ідеї добра. Лише в спільності, в спільному житті всіх людей складається моральний і юридичний закон, моральні завдання та обов’язки... Виховання має дати дітям такі умови життя, такий напрям розвитку, що сприяв би розумінню добра і зміцнив би волю дитини для виконання лише добрих вчинків, корисних для громадянства, такому поведженню, що не перешкождало б проведенню в життя великих гасел: Братерства і Волі” [8, 6–7].

Отже, в соціальному колективі його члени розглядаються з погляду їхньої корисності для суспільства, де сила і згуртованість визначається подібністю кожного з них один до одного. Головним предметом виховних зусиль педагога як організатора соціально актуальної діяльності має стати переведення громадянської виховної мети в перспективу життя вихованців. Потрапляючи в ситуацію виконання громадянсько прийнятих правил, дитина виробляє певні власні внутрішні ставлення до держави, суспільства, колективу, конкретної особи тощо. Таким чином, громадянське формування особистості відбудеться шляхом вирішення соціальних, суспільно-значущих завдань.

Громадянське становлення особистості стало головною проблематикою у виховному процесі. Без громадянської спрямованості, як зазначав М. Грушевський у статті “На порозі нової України”, побудувати демократичне, національно свідоме суспільство неможливо. Звісно, будівництво держави з новою системою відносин між її громадянами вимагало й нових підходів у створенні виховних ситуацій. Все частіше у своїх роботах педагоги роблять наголос на формуванні громадянського світогляду української молоді. Привабливим фактором у цьому випадку повинна бути ідея державного будівництва і демократичного розвитку суспільства, в якому громадяни мають певні обов’язки і користуються певними правами.

Державність як шлях розвитку громадянських поглядів у суспільстві розглядалася з позицій націоналізації і демократизації. З цього приводу у своїй праці “Відродження нації” В. Винниченко писав: “Наша мета була — відродження, розвинення нашої національності, пробудження в нашому народі своєї, національної гідності, почуття необхідності рідних форм свого розвитку, здобуття цих форм і забезпечення їх. Державність же є тільки засіб для цієї істотної цілі. І через це самий процес здобування цієї державності вже мав би служити пробуджуючим, нашолюбивим і усвідомлюючим фактором” [9, 257]. Можливість державного формування розглядалась у контексті національних і громадянських цінностей як феномен, що має для народу велике значення і відповідає його зростаючим потребам та ідеалам.

Звернемо увагу на той факт, що в 1917–1920 рр. негативно вплинула на соціально-політичну свідомість українців пануюча в той час соціалістична ідеологія. Утвердившись у свідомості еліти нації, вона поширювалась через політичні партії, суттєво вплинула на національно-визвольний рух. Ця ідеологія, яку сповідували всі основні партії в Україні і яка приваблювала своїми ідеями “на благо людини, суспільства, народу” широкі верстви населення, призвела до пріоритетного утвердження автономістсько-федералістських переконань у національно-державному будівництві. В. Винниченко процес боротьби за державність характеризував як фактор розвитку національної та громадянської свідомості. “Чи вигралось би, чи програлось, — зазначав він з цього приводу, — а процес був би все одно й він уже сам викупив би й покрити би всі можливі невдачі” [9, 257].

Українська революція, вдало розпочавшись для українства, закінчилася в кінцевому підсумку трагічно для великої волелюбної державотворчої нації. Політичні погляди, які превалювали у 1917–1919 рр., хоч і розглядали державність під кутом національного відродження, що спрямує інтереси й потреби народу на ієрархію національних і громадянських цінностей, зі вступом України в “більшовицький союз” нівелювались й орієнтувались на соціальні ідеали та прагнення. Соціальна домінанта у виховному процесі зумовила і шлях розвитку громадянського виховання.

Соціальне спрямування розвитку особистості та її захист у цій сфері з утвердженням радянської влади в Україні стало домінантним напрямком у виховній теорії. Про це виразно говорить декларація Народного комісаріату освіти УСРР “Про соціальне виховання дітей”, прийнята 1 липня 1920 р. У ній соціальне виховання розглядалось як “історична потреба” у справі формування нового громадянина “комуністичної держави”. Громадянські виховні ідеї, що спрямовувалися переважно більшовицькою ідеологією, відображали соціальні прагнення та ідеали пануючого режиму. Педагог Е. Яновська, відзначаючи актуальність і своєчасність розгляду цієї проблематики, писала: “Нові гасла висунула сучасна педагогіка, до нових завдань закликала тепер педагогів Робітниче-Селянська Держава; до будівництва цілком нового виховального фундаменту повинні прикласти своїх сил усі ті, кому дороге молоде покоління, що підростає, і хто перейнятий бажанням бачити у молодім поколінні майбутніх творців Комуністичної держави” [10, 1]. Соціальне трактування виховних дій обґрунтовувалось певною ідеологічною, тобто більшовицькою, спрямованістю всього виховного процесу. Громадянський аспект формування особистості розглядався під кутом соціальної захищеності, що відразу відобразилось у виховних поглядах. Становлення громадянина держави, яка пропагувала соціалістичний спосіб життя, повинно було відповідати установленим в ній принципам, вимогам, нормам і законам.

На підставі досліджуваного матеріалу можемо зробити загальний висновок, що моральний, національний і соціальний аспекти формування громадянських поглядів особистості зумовили в 1905–1920 рр. основні шляхи розвитку виховання громадянськості в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Цінності освіти і виховання. Наук.-метод. збірник / За заг. ред. О. В. Сухомлинської; упоряд. О. М. Павліченко. — К., 1997.
2. Русова С. Курси народних учителів в Києві // Український вестник. — 1906. — 7 вересня.
3. Єфремов С. Вони не просять // Світло. — 1911. — Кн. 4.
4. Чепіга Я. Ґрунтовні принципи нормальної школи // Світло. — 1911. — Кн. 1.
5. Родников В. История педагогики (общей и русской) — К., 1916.
6. Марков С. Средняя школа и семья // Известия по народному образованию. — Петроград, 1915.
7. Ушинський К. Д. Человек как предмет воспитания (опыт педагогической антропологии) // Собр. сочинений: В 11 т. — М., 1950. — Т. 2.

8. Русова С. Нова школа соціального виховання. — Катеринослав, 1917.
9. Винниченко В. Відродження нації. Частина I. — Київ-Відень, 1920.
10. Яновська Е. Соціальне виховання як неминуча історична потреба. — К., 1921.

Марія СЛОБОДЯН

НОВАТОРСТВО У НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМАХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ГАЛИЧИНИ ТА ВОЛИНІ У 30-І РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті охарактеризовано важливі новаторські засади навчальних програм закладів освіти Галичини та Волині у 30-і роки ХХ ст.: врахування особливостей психічного розвитку учнів у конструкціях навчальних програм; спрямованість змісту навчання на виховання громадянина, свідомого своїх прав і обов'язків; забезпечення зв'язку школи з життям. Основою навчально-виховного процесу визначено найближче середовище, згодом середовище, яке не тільки визначає науковий матеріал, а й дозволяє учневі охопити всі доступні прояви життя суспільства; врахування досягнень західноєвропейських країн у педагогічній теорії; орієнтація на національну ідею; виховання в школі має виростати з традицій і культурного стану народу, корінитися в його характері.

Суспільно-політичне життя Західної України в першій третині ХХ ст. глобально змінювалося щонайменше три рази: панування Австро-Угорщини та Росії, прояв української державності — створення Української Народної Республіки і Західно-Української Народної Республіки та польська окупація. Тому питання розвитку освіти в цьому регіоні не можна розглядати окремо від політичних, економічних і загальнокультурних процесів. Кожна доба створює певні форми, способи виховання та навчання, що змінюються залежно від часу і потреб громадського життя. На освітянські процеси в Галичині та Волині у міжвоєнний період великий вплив мала польська система освіти.

Серед сучасних вчених, які розглядали окремі аспекти розвитку українського шкільництва, потрібно назвати Т. Завгородню, І. Курляк, М. Стельмаховича, Б. Ступарика (досліджували розвиток системи національного шкільництва Галичини кінця ХІХ — початку ХХ ст.), Ж. Ковбу, К. Кондратюка, Р. Кучера (вивчали діяльність культурно-просвітних товариств на території Галицького краю), І. Андрухів, Р. Расевича, Б. Трофим'яка (узагальнювали досвід навчально-виховної роботи українських молодіжно-спортивних організацій).

Мета статті — розкрити новаторські засади побудови навчальних програм закладів освіти у Галичині та Волині в 30-і роки ХХ ст. та їх детермінацію.

Причинами, які призвели до змін у змісті, структурі освіти і педагогічних принципах, були недоліки довоєнної школи, а саме:

- переладкування навчальних програм, що спричиняло поверховість, необґрунтованість знань;
- знання були відірвані від потреб і вимог життя лише для школи;
- у програмах навчання не враховувалась дитяча психологія, природні здібності, інтереси учнів;
- на першому місці було навчання, розвиток розуму, однак мало звертали увагу на виховання дітей, їх волю [8, 7].

Над розбудовою нових педагогічних принципів у 30-і роки ХХ ст., а одночасно й навчальних програм працювали відомі галицькі педагоги: П. Біланюк, Ю. Богданів, Ю. Дзерович, І. Кухта, О. Макарушка, С. Сірополко, І. Юцишин, В. Ярмів та ін.

Потрібно згадати, що ще в ХVІІ ст. Я. Коменський радив поєднувати, концентрувати подібні відомості з кількох предметів. Його думку розвинули у ХІХ ст. Й. Гербарт і В. Ціллер, які намагалися встановити осередки концентрації, щоб навколо них можна було би групувати різні дисципліни. Наприкінці цього століття крок уперед зробив Д. Дьюї, котрий замість окремих предметів об'єднував різні відомості довкола вибраних проблем, які педагоги всебічно опрацьовували в його школі. Ще далі пішов О. Декролі, впроваджуючи так звані осередки зацікавленень. Однією з новіших проб синтезу в навчанні був метод проектів. «Дотепер був ряд предметів навчання, а в кожному з них ряд відомостей відповідно зложених у логічному порядку, тільки між одними і другими предметами не було полуння (доземний лад навчання).

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Тепер справа в тому, щоби відхилити переділи між поодинокими предметами, а відомості з окремих предметів покласти на одній рівні, зв'язати й злучити їх в один епізод, одну цілісність (поземний лад матеріалу навчання), не затрачуючи водночас і зв'язку поміж поодинокими епізодами”, — зазначав Я. Кузьмів [9, 8].

Як свідчить педагогічна преса 1930-х років, реформування вимагала не тільки польська, а й українська школа. Кардинальну реформу змісту і структури всієї системи освіти було здійснено на основі шкільного закону від 11 березня 1932 р., який започаткував повну перебудову всіх типів шкіл, зміну програм і методів навчання та виховання.

Ця реформа із загальновиховного боку мала позитивне значення для українського шкільництва. Насамперед вона опиралася на основи психології, фізіології дитини; кожен ступінь школи більш-менш відповідав окремим фазам психічного розвитку учня. Другою важливою позитивною особливістю була гнучкість навчальних програм, зрівняння у правах фахового шкільництва із загальноосвітнім. Тоді ж були ліквідовані й учительські семінарії. На їхньому місці з'явилися три типи навчальних закладів:

- чотирьохлітні спеціальні гімназії, що випускали вихователів для дошкілля;
- трилітні педагогічні ліцеї, куди приймалися учні після закінчення гімназії, які виховували вчителів для нижчих народних шкіл;
- дволітні педагогії, що випускали викладачів для народних шкіл вищого ступеня.

Нова система освіти дозволяла учням згідно з їхніми потребами та здібностями переходити з одного ступеня на другий, розвивати свої духовні сили та стимулювала їх до розвитку особистості як у розумовому, так і в творчому плані. При цьому вона становила органічну цілісність (рис. 1).

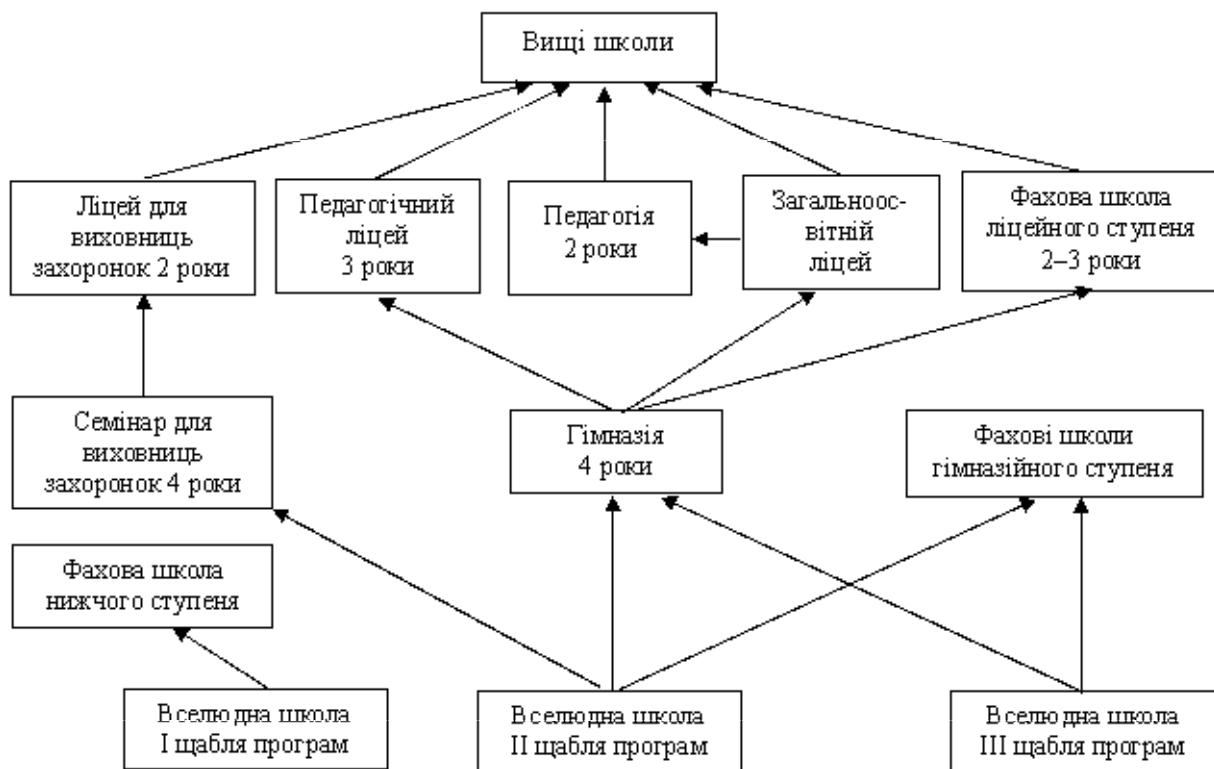


Рис. 1. Схема нового шкільного устрою [2]

Вищезгаданий закон не лише увів нову систему шкільництва, а й обумовив зміни в навчальних програмах. Згідно з ним 7-річні всенародні школи (початкові) поділялися за своїм рівнем на три ступені, а за змістом програм — на три “програмові щаблі” (концентри). Кожен концентр становив єдність, цілісність навчання і виховання. Учні певного класу навчалися усіх предметів за однієї програмою, але науковий матеріал на кожному “щаблі” був різний.

У школах першого ступеня навчальний матеріал був розподілений на 4 класи, при цьому 1-й і 2-й класи були однорічними, 3-й — дворічний, а 4-й — трьохрічний. Перший “програмовий

щабель” враховував елементи всіх ділянок знання, що входили в обсяг навчання у всенародній школі. Однак у цьому концентрі не були вміщені всі предмети навчання, тому деякий матеріал, зокрема, з історії, фізики та хімії, був уміщений при викладанні інших дисциплін. Школи першого ступеня мали найнижчий рівень початкової освіти та діяли здебільшого в селах [2, 214–215].

Другий концентр розвивав і поглиблював матеріал навчання першого. Науковий матеріал шкіл другого ступеня поділявся на 6 класів, де перші 5 були однорічними, а 6-й — дворічним. У цих школах, у 5-му класі, було введено такі окремі предмети, як історія, фізика та хімія, котрі продовжували вивчати й у 6-му класі. Курс з історії був цілісним від найдавніших часів до тогочасного періоду. Фізику та хімію викладали взимку і навесні, а природу — восени, пізньою весною та на початку літа. Науковий матеріал всіх предметів мав бути поширеним і систематичним. У 1–4 класах (нижчих) другого “програмового щабля” опиралися на основи концентрації, а в наступних класах (вищих) — кореляції. У школах другого ступеня прищеплювали практичні життєві навички [2, 215].

Науковий матеріал шкіл третього ступеня ділився на 7 однорічних класів. Навчальні заклади цього ступеня мали реалізувати всі три концентри програм, а тому були найвищими за рівнем початкової освіти. Крім цього, третій “програмовий щабель” мав спеціальне завдання: підготувати молодь до суспільно-громадського та господарського життя. Тож навчально-виховний процес школи третього ступеня був організований так, щоб учень після закінчення цього закладу ввійшов у життя не тільки з глибоким знанням, а й з усвідомленням своїх обов’язків і прав перед суспільством і державою.

Варто зауважити, що після закінчення школи нового типу учень повинен був пізнати середовище, в якому живе, край, чужі країни як єдину цілісність, щоб старатися прилучитись до здобутків всесвітньої культури, які є практичними для певної місцевості і підвищують культуру та добробут. Однак поступати до гімназій можна було лише після закінчення шкіл другого або третього ступеня.

Таким чином, навчальні програми повинні були реалізувати завдання нових шкіл, що вказане у §1 шкільного закону 1932 р.: “Школа має дати, на поземі, що відповідає віковій й розвитку дитини, потрібні загальні громадян однакові підстави виховання й загальної освіти та суспільно-громадську підготовку з уваги на потреби господарського життя” [15, 133]. Це виховне завдання школа здійснювала засобами навчання. Навчальні програми вказували конкретно, як і скільки матеріалу з різних сфер знань потрібно подавати молоді відповідно до її віку, розвитку і природно-суспільного середовища.

Звернемо увагу, що міністерство освіти Польщі опрацьовувало не тільки програми навчання для польських шкіл, а й для народних шкіл національних меншин (отже, і для українських). Одні й другі були введені з початком шкільного 1934–1935 н.р. В основу нових навчальних програм були закладені такі головні вимоги: виховні, психологічні, середовище, гнучкість, практичні й господарські настанови, саморозвиток і самовиховання учня, зацікавлення, свобода методів, “програмова вісь”, антропоцентризм і гуманізм, громадянсько-державне виховання [15, 133–136].

У той час виокремлював програми навчання трьох видів:

1) “сталі”, в яких детально вказувалось, що потрібно переробити вчителю та в якій послідовності з кожного предмета, а також подавалися точні методичні вказівки. Тут педагог тісно зв’язаний із змістом програми, викладом матеріалу навчання, де місця для його творчої праці залишається мало. Такий характер стабільності мали попередні навчальні програми для народних шкіл;

2) “рамові”, де подавався вже не точно визначений матеріал навчання, а лише загальні напрями, один чи більше прикладів, як вказівки виконати. Вчителю залишається свобода щодо вибору матеріалу, змісту, за допомогою яких він може виконати вказані йому “рами”. Однак деякі необізнані педагоги ці приклади брали за обов’язкову програму і таким чином перетворювали її на сталу;

3) “гнучкі”, котрі були подібні до “рамових”, але відрізнялися тим, що тут подавалася “програмова вісь”, до якої вчитель повинен був підібрати матеріал навчання. Наприклад, у нових програмах така “вісь” — це “Польща й її культура”, при цьому “культура” означає не так “польську народну культуру”, як “державну культурну спільноту”. Спираючись на цю

“програмову вісь”, учитель може вільно здійснювати свою самостійну творчу діяльність. Завдання педагога відповідальне й важке, бо, маючи подані тільки загальні вказівки і те обов’язкове у всіх школах окреслення навчального матеріалу, він покликаний для того, щоб доповнення вказаного, вибір методів навчання та виховання відповідали середовищу та вимогам життя, розумовому розвитку певного класу.

Такий характер гнучкості мали тогочасні нові навчальні програми, в цьому їх перша й основна різниця від попередніх [3, 190–191].

Як бачимо, новаторство програм навчання полягає в тому, що вчитель не повинен бути пасивним, механічним виконавцем цілей і завдань, нав’язаних ззовні, а співтворцем і мати свободу в їх виконанні. В зв’язку з цим Я. Міхаловська зауважувала: “Гнучкість окремих програм дає широке поле для розвитку помисловости, ініціативи й творчости вчителя, одначе рівночасно робить його співвідповідальним за програм і його реалізацію” [3, 203].

У тогочасних публікаціях зазначається, що педагог з новим поглядом на шкільне життя повинен мати “перед очима душі” два чинники: 1) ідеал, до якого хоче вести молодь; 2) особистість вихованця; інакше кажучи — те, до чого хоче виховувати й учити, і того, кого хоче виховувати і навчати. У минулих епохах людство дбало про “ідеал” і “ціль” праці. Пошана та визнання психіки вихованця як вихідної підстави для шкільної праці є, безперечно, досягненням новіших часів [12, 136].

Треба вказати, що не лише якість матеріалу навчання має відповідати психічному розвитку дитини. Належить до нього добирати також кількість матеріалу навчання та методи. Розвиток дітей не відбувається рівномірно: коли швидше, а коли повільніше. Є періоди розквіту, однак бувають і проміжки застою. При першому періоді не потрібно давати замало матеріалу навчання, а в іншому, безумовно, не можна допускати перевантаження учнів. Усі ці моменти враховуються у нових навчальних програмах.

Отож, зазначав І. Кухта: “Програмовий виділ Міністерства Освіти, перевіривши докладні дослідження над пізнанням психіки сучасної дитини — перший в Європі принаровив шкільні програми до прикмет диточої психіки — перший спер їх на психологічних підставах. І в тому саме вся вага програмової реформи — справжньої реформи, що сягає глибоко в життя нинішньої молоді й школи, але не механічної, що додає або віднімає тільки деякі “нові” чи “перестарілі” партії наукового матеріалу” [12, 137]. Реформатори виконали велику та важливу справу, врахувавши, що психічна структура дитини відрізняється від структури дорослих, на яку були оперті колишні програми навчання освітніх закладів. Я. Міхаловська вказувала: “Програми усіх предметів навчання переповнені вірою в педагогічні здібності й сили вчителя... Безперервна бачність над тим, щоби розбуджувати диточі зацікавлення, сублімувати інстинкти та й використовувати їх для поглиблення диточих переживань, вимагає від учителя глибоко знання диточої психіки, а тим самим сталого самовдосконалення в тому напрямі” [3, 203]. Варто наголосити, що тоді досліджували психіку дітей, які виховувались не тільки в міському середовищі, а й сільському [11].

У тогочасній педагогічній пресі Галичини відзначається, що будь-яке навчання має бути виховним. Саме за допомогою цієї мети потрібно виховувати у дитини загальнолюдські цінності, спонукати її до збагачення правди й добра, до відчуття краси природи, усвідомлення сенсу і суті життя [6, 28]. Школа також повинна сприяти формуванню в учнів самостійності, самодіяльності, бажання до праці і творчості, для того щоб вони зручно почувались у суспільстві та були корисними одиницями для колективу.

Не менш важливим є національне виховання. Цю думку висловлювали часто українські педагоги, вважаючи її основним чинником у формуванні характеру, волі та ідейності в молоді. Відзначимо, що в українському шкільництві на галицьких землях існували свої дуже суттєві проблеми, які були пов’язані, зокрема, з уточненням мети навчально-виховного процесу. Ідеї укріплення польської державності і патріотизму не могли в ньому бути покладені в основу виховання й навчання. Тому постало питання національного виховання української молоді. “У звичайних відносинах шкільне питання потребує великої уваги до себе, — писав М. Галуциньський. — Коли ж відносини є незвичайні, коли державна школа і зв’язане з нею виховання затрачує щораз більше свій національний характер і коли спроби рятування

характеру шляхом приватного шкільництва натрапляють на перепони й ущемлювання, тоді увага до шкільного питання мусить набрати відповідної глибини, великої доцільності” [5, 19].

Головною засадою побудови нової української школи в Галичині та Волині стала орієнтація на українську національну ідею. Зрозуміло, що ідею державно-національного виховання в українському шкільництві треба було вирішувати крізь призму тих завдань і прагнень, які відповідали віковим сподіванням українського народу на відновлення і розбудову власної незалежної та соборної держави [16, 60]. Через це виникали дуже складні колізії, про які говорив В. Кузьмович на Першому українському педагогічному конгресі, що відбувся в 1935 р. За його переконанням, український народ як бездержавний не може реалізувати в школі власні політичні доктрини, але може відстоювати ідею національну, ідею почування зв'язку з власним народом, ідею української культурної й духовної соборності, ідею української національної єдності. Потрібно було знайти “компроміс поміж польською державністю й українськими природними національними стремліннями”. На практиці такий компроміс знайти було дуже важко, бо мета польської влади полягала в тому, щоби направити “постулат державного виховання супроти українців”, а українська школа мусить, на думку В. Кузьмовича, державне виховання тлумачити “в згоді з українською національною політикою” [5, 19].

Українські педагоги в Галичині прийшли до висновку, що школа має мати національний характер, в програмі навчання перше місце належить предметам національним — мові, літературі, історії та географії свого народу, його давнім законам, психо-етнічним рисам. С. Магальяс писав: “Тільки опираючися на властивостях свого народу, можна витворити шляхом освіти і виховання спільну думку і спільну волю цілого народу, удосконалити його добрі прикмети й викорінювати хиби” [13, 125].

Формування патріотизму потрібно розпочинати не з інтелігенції, а з народних мас, насамперед із школи. “Дітвора — це ж та частина народу, яка щойно утворює, сформує свій характер. І тим то сформувати народню душу, виховати народній характер треба передусім і то в 99%, у дітвори”, — зазначав Я. Татомир [18, 1].

Головний та новий принцип школи у 1930-і роки — зв'язок із життям (прагматизм). Цього вимагало суспільство. У педагогічній пресі того періоду часто згадується крилатий давньоримський вислів: “Вчилося не для школи, а для життя” [1, 254]. Тому створені програми, крім того, що відкидають застарілий і непрактичний науковий матеріал, вводять новий, який враховує відношення теорії до практичних відомостей, придатних у житті. З'являються нові шкільні предмети, як, наприклад, ручна праця (“Практичні заняття”). Нова програма цієї навчальної дисципліни точно визначає завдання та характер предмета, беручи до уваги психічний розвиток та інтереси молоді. Гнучкість навчальної програми дає вчителю свободу вибору матеріалу навчання залежно від умов школи та середовища. Завдання практичних занять були такими: розвивати справність рук і виробляти конструкційні нахили в дітей; формувати любов і пошану до фізичної праці; привчати молодь на конкретному матеріалі до життєвої порадності і незалежності; виробляти в дітей уважність, витривалість і докладність у праці; привчати опановувати техніку ручної праці в межах, що відповідають віковій дитини й умовам школи; розвивати добрі звички щоденного культурного життя і притягати молодь до індивідуальної та спільної праці в школі, домі й середовищі [7, 55].

Програма навчальної дисципліни “Практичні заняття” ділилася на три розділи: “I — Праці в обсягу культури щоденного життя; II — Рукодільні праці; III — Праці городничі, годівельні й із ділянки домашнього господарства” [7, 56]. Ці розділи пов'язувалися між собою й творили органічну цілісність.

Новаторська тенденція програм навчання у 1930-і роки, завдання якої — з'єднати школу з життям, пронизує програми й інших дисциплін, наприклад, науки про природу (годівлі), рахунків (обчислювання в зв'язку з практичними задачами), рисунків, співу та гуманістичних предметів. Тут на перше місце стає безпосередня обсервація (прогулянки), що дає матеріал не тільки для мовних вправ, читання і писання, а й для математики, ручних праць, співу, забав і розваг. Книга перестає бути ціллю і перетворюється в засіб, який полегшує розв'язання проблемі труднощів, що їх дає життя, і доповнює власні обсервації учнів [20, 140].

Необхідно зазначити, що культурно-господарські проблеми середовища, в якому знаходилася школа, пронизували програми всіх навчальних предметів. Особливо матеріал

навчання пов'язаний із середовищем у перших класах (1–4), який має пізнавальний характер. Пізніше кількість матеріалу збільшується і ґрунтовніше його вивчають. При цьому ставлення учня до цього матеріалу є пізнавальним, дослідним, а в 7-му класі воно стає більш критичне; вихованець має глянути на своє середовище з боку його потреб і можливостей розвитку.

З цього приводу І. Юцишин твердить: “В школі саме й через школу мусить дитина, подібно як у сфері духової, так і матеріальної культури, спершись на вартостях середовища, переродитися й виховатися на нового й творчого громадянина. В усьому процесі навчання, при всіх предметах науки повинні висунутися на чоло ті вартості середовища, що допомагають дитині засвоювати критерії нового відчуття, думання й праці. Свої виховні цілі реалізує народня школа, як і взагалі кожна інша школа, через своє засадниче ідеологічне наставляння, через свого найвищого духа та через навчання окремих предметів” [19, 171].

Щодо питань зв'язку середовища з навчанням окремих предметів, то на перше місце стає рідна мова. І тільки тоді, коли учень може вільно висловлювати свої думки рідною мовою, він насправді розумово розвивається та виховується. Особливо це стосується молоді із сільської місцевості, де учень має багато розуміння, для яких бракує йому слів, понять. “Не маючи в школі змоги вільно говорити своєю мовою, зустрічаючи в ній усе їй незнане, а то й чуже, — пише В. Ярмів, — дитина в школі замовкає; про “свобідне й самочинне виповідження”, на що так дуже звертають увагу нові програми та на чому вчитель повинен оперти свою працю, про це не може й бути мови. І тому без навчання дітей на рідній мові про зв'язок із середовищем важко говорити. Можливо це врахують у навчальних програмах для меншинних шкіл [20, 154].

Тісний зв'язок матеріалу навчання в освітніх закладах з найближчим середовищем надає програмам рис практичності і життєвості. Я. Мілаховська стверджує: “Матеріал, зачerpаний зо середовища, вимагає, щоби вчитель пізнав докладно те середовище. Тільки таке пізнання дасть йому можливість навчити молодь глядіти розумно й добре орієнтуватися в оточуючій житті. Щоби не занедбувати актуалізації в навчанні, щоби могли краще зрозуміти теперешність і вичути майбутнє, мусить учитель брати участь у суспільному житті, стежити вважливо прояви того життя й досліджувати саме життя” [3, 203].

Таким чином, важливими новаторськими засадами навчальних програм закладів освіти Галичини та Волині у 30-і роки ХХ ст. були:

- конструкція програм навчання, які повинні враховувати психологічні основи, тобто науковий матеріал і методи необхідно підбирати відповідно до психічного розвитку учнів;
- школа мала виховувати, а не лише вчити; остаточною ж метою виховання стає виховання громадянина, свідомого своїх прав і обов'язків, здібного до самостійної праці, якої потребує держава;
- школа повинна бути в постійному контакті з життям, програми мають бути так складені, щоб освітній заклад не створював для себе окремого світу, відгородженого від життя. Основою навчально-виховного процесу стає найближче середовище, згодом усе дальше, середовище, яке не тільки постачає конкретний науковий матеріал, а й дозволяє учневі охопити всі доступні йому прояви життя суспільства;
- врахування досягнень західноєвропейських країн у педагогічній теорії;
- орієнтація на національну ідею; виховання в школі має виростати з традицій і культурного стану народу, корінитися в його характері.

Однак в умовах жорсткого переслідування польською владою всього українського здійснити задумане повною мірою не вдалося. Вивчення педагогічної спадщини та праць сучасних учених дозволяє зробити висновок, що, по-перше, впровадження новаторських засад українського шкільництва відбувалося в контексті розвитку педагогічної теорії в західноєвропейських країнах; по-друге, визначальними для розбудови нової школи вважалися принципи народності, зв'язку навчання з життям, наголошувалося на рівному праві всіх громадян здобувати освіту рідною мовою, на гуманному та природному характерові освіти, обов'язковості, наступності всіх її ланок.

Перспектива дослідження задекларованої проблеми бачиться нам не лише в обґрунтуванні новаторства навчальних програм освітніх закладів України, а й розкритті змін у формах і методах навчання та виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барагура В. Давня й нова школа // Життя і знання. — 1937. — Ч. 9. — С. 254–255.
2. Бень В. Новий устрій польського шкільництва // Шлях виховання і навчання. — 1933. — Кн. 4. — С. 212–215.
3. Богданів Ю. Нові програми й учитель // Шлях виховання і навчання. — 1933. — Кн. 4. — С. 188–203.
4. Дерев'яна Л. Розвиток творчих здібностей учнів у загальноосвітніх школах Галичини (1900–1939 рр.): Посібник для студентів вищих навчальних закладів. — Тернопіль: Підручники і посібники, 1999. — 150 с.
5. Завгородня Т. Підготовка вчителів для української народної школи Галичини. — Івано-Франківськ: Плай, 1999. — 134 с.
6. Калинович В. Голос української дитини // Українська школа. — 1926. — № 13–14. — С. 16–31.
7. Когут Т. Практичні праці в світлі нових програмів // Учительське слово. — 1934. — Ч. 9. — С. 55–59.
8. Коренєць Д. “Рідна Школа” та реформа шкільництва // Українська школа. — 1928. — № 2–3. — С. 6–11.
9. Кузьмів Я. Синтетичне навчання // Шлях виховання і навчання. — 1933. — Кн. 1. — С. 6–13.
10. Курляк І. Класична освіта на західноукраїнських землях (XIX — перша половина XX ст.). — Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. — 327 с.
11. Кухта І. Психіка сільської дитини // Шлях виховання і навчання. — 1933. — Кн. 4. — С. 154–159.
12. Кухта І. Психологічні підстави нових програмів // Шлях виховання і навчання. — 1933. — Кн. 4. — С. 136–142.
13. Магалас С. Освіта й виховання // Життя і знання. — 1933. — Ч. 4. — С. 124–125.
14. Макарушка О. Перебудова середньої школи // Українська школа. — 1928. — № 2–3. — С. 15–28.
15. Нові наукові програми в народніх школах // Шлях виховання і навчання. — 1933. — Кн. 4. — С. 133–136.
16. Слободян М. Новаторські педагогічні засади побудови української школи в Галичині та Волині у міжвоєнний період // Наукові записки ТНПУ імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. — Тернопіль, 2006. — № 1. — С. 57–64.
17. Ступарик Б. Національна школа: витоки, становлення. — К., 1998. — 334 с.
18. Тагомир Я. За національне виховання нашої селянської дівчорі // Життя і знання. — 1934. — Ч. 1. — С. 1–2.
19. Юцишин І. Середовище й програми навчання в народніх школах // Шлях виховання і навчання. — 1933. — Кн. 4. — С. 159–174.
20. Ярмів В. Програми й життя // Шлях виховання і навчання. — 1933. — Кн. 4. — С. 142–154.

Тетяна ЦИБАР

**ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У КОНТЕКСТІ
КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ЖИТТЯ ЗАКАРПАТТЯ (1919–1939 РР.)**

Висвітлена специфіка естетичного виховання на Закарпатті у період міжвоєнного двадцятиріччя. Цей процес проходив під впливом важких соціально-економічних умов, за відсутністю цілісної освітньої системи. Він характеризувався розпорошеністю аматорських гуртків, відсутністю відповідної кількості місцевих фахівців. Водночас активна діяльність українських культурно-освітніх діячів Закарпаття, а також емігрантів — високоосвічених педагогів, письменників, митців, які, крім викладацької роботи, проводили виховну діяльність, що була спрямована на поширення серед учнівської молоді української культури, мови, мистецтва, музики тощо.

Питання естетичного виховання особистості набувають особливого значення в сучасних умовах оновлення суспільства. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI ст.) визначає потребу широкого залучення учнівської молоді до освоєння народної художньої творчості з метою розвитку естетичного ставлення до природного, соціального та художнього середовища. Естетичне виховання має сприяти формуванню творчо активної особистості, здатної повноцінно сприймати прекрасне, гармонійне, досконале у житті, природі, мистецтві, жити і творити за законами краси.

У контексті нашого дослідження важливе значення має положення про те, що формування естетичних цінностей найкраще відбувається в умовах полікультурного середовища. Розробка теоретико-методологічних засад естетичного виховання в умовах полікультурного середовища передбачає детальне об’єктивне вивчення надбань минулого. Його важливим джерелом вважаємо історико-педагогічний аналіз теорії і практики естетичного виховання української учнівської молоді. Суттєвими для розв’язання виховних проблем є

дослідження регіональних особливостей естетичного виховання учнівської молоді у полікультурному середовищі Закарпаття. Поліетнічність краю зумовлювала специфіку виховання учнівської молоді.

В останні роки актуальні проблеми історії української педагогіки і виховання відображено у працях Т. Завгородньої, С. Золотухіної, М. Євтуха, Б. Ступарика, О. Сухомилинської. У навчально-виховному процесі, підкреслюють С. Гончаренко та Ю. Мальований, важливо реалізувати ідею — через національну культуру — до полікультурності. Проблему полікультурної та глобальної освіти розкривають М. Красовицький, Л. Голік, О. Локшина, Б. Мельниченко, О. Овчарук, Л. Пуховська та ін. У контексті нашого дослідження важливе значення мають праці М. Вегеша, А. Ігната, П. Магочія, П. Ходанича, А. Штефана, в яких розкрито соціально-економічні та культурно-освітні передумови розвитку культури й освіти на Закарпатті. В історико-педагогічних дослідженнях Т. Беднаржової, В. Гомонна, М. Зимомрі, В. Кеміня, М. Кляп, В. Росула, В. Сагарди частково розкрито проблему естетичного виховання учнів у міжвоєнний період. В історико-педагогічній літературі (Й. Бокшай, А. Волошин, В. Гренджа-Донський, О. Духнович, А. Ерделі, Ф. Мапайли та ін.) знайшло відображення положення про те, що всі види мистецтва органічно пов'язані та взаємодіють між собою, лише сукупність усіх видів мистецтв робить особистість справді багатогранною.

Мета статті полягає у розкритті культурно-освітніх передумов розвитку теорії і практики естетичного виховання учнів середнього шкільного віку у полікультурному середовищі Закарпаття міжвоєнного періоду.

Згідно із Сен-Жерменською мирною угодою від 10 вересня 1919 р. Закарпаття було включено до складу Чехословацької республіки. Конституція Чехословаччини, прийнята 1920 р., юридично закріпила за Закарпаттям назву *Pidkarpacka Rus* — (Підкарпатська Русь) і передбачала надання краю широких автономних прав у складі Чехословаччини. Уряд вперше в історії краю створив реальні умови для розвитку освіти і культури всіх національностей, які населяли Закарпаття (чехів, українців, словаків, угорців, німців, румунів, поляків та ін.). Здатність населення Закарпаття жити разом упродовж віків без національної ненависті і насильства є важливим аспектом закарпатської багатонаціональності і багатокультурності [11, 33–34]. До того ж, урядом були створені сприятливі умови для культурної праці української інтелігенції, вигнаної з батьківщини з різних політичних причин. В Ужгороді у 1920 р. був організований “Комітет допомоги українським збігцям”, який ставив собі за мету вести облік емігрантів з України, сприяти їм у розв’язанні соціально-політичних проблем. Праця українських емігрантів виявлялась у грошових зборах для різних культурно-освітніх заходів, підтримці місцевих товариств тощо [8, 16].

Як стверджують дослідники, розвиток освіти і школи в регіоні відбувався завдяки великим зусиллям народу, його прогресивним силам, які засновували школи, проводили виховну роботу серед населення, складали підручники тощо. Уже на кінець 1920 р. на Закарпатті діяло 475 початкових шкіл, у тому числі 321 — з українською, 7 — німецькою, 83 — угорською, 22 — чеською і словацькою, 4 — румунською мовами навчання, а також 33 школи з двома мовами навчання [2, 29–30]. У школи краю прийшло багато вчителів з Галичини, чимало — з Чехії, Словаччини. “... На полі руського шкільництва від перевороту зроблено багато, і я вірю, — писав А. Волошин, — що колись історія Русинів з подякою буде споминати Чехію, як учителів Руси” [1, 171].

На піднесення культурного рівня життя, що мало досягатись за допомогою видання та поширення книжок, написаних рідною мовою і доступних кожному, закладання філій читалень, бібліотек, музичних і драматичних гуртків, господарських та промислово-ремісничих спілок, читання лекцій, створення національного музею, була спрямована діяльність товариства “Просвіта”. Засноване у 1920 р. товариство відстоювало українську ідею на Закарпатті, проводило різнобічну діяльність, спрямовану на формування естетичних потреб і естетичної культури у підростаючого покоління. Для реалізації цих завдань були створені комісії: музейна, бібліотечна, видавнича, комісія назв і місцевостей Підкарпатської Русі, театральна, аматорський драматичний гурток, літературно-науковий відділ, музична комісія та ін. Їх діяльність була спрямована на залучення широких верств населення, у тому числі і молоді, для організації і проведення культурно-освітньої роботи в краї, поширення рідного слова, на естетичний розвиток особистості [5].

Заслугою товариства було створення професійного театру “Руський театр”, організація етнографічного музею, Руського Національного Хору та десятків музичних колективів у містах і селах Закарпаття, організація експедицій для збору фольклорних матеріалів та їх публікація. Організоване 16 квітня 1920 р. в Ужгороді перше Шевченківське свято стало згодом щорічним [5, 11].

Товариство організувало Крайовий музей в Ужгороді та етнографічний музей — в Мукачеві, музично-етнографічний кабінет і споряджало експедиції для збору українських пісень у різні райони краю. Передумови для широкої краєзнавчої роботи створював І. Панькевич, який у 1920 р. прийняв посаду працівника Шкільного відділу в Ужгороді. Педагог розумів, що визволення місцевої культури з пут церковно-схоластичних традицій та національне усвідомлення українців Підкарпатської Русі неможливі без ґрунтовного ознайомлення зі своєю історією. Помітну роль у розгортанні народознавчої роботи Закарпаття 20–30-х рр. ХХ ст. відіграли часописи “Підкарпатська Русь”, “Науковий збірник Товариства “Просвіта”, “Віночок”, “Літературна Неділя”, “Наш рідной край”, на сторінках яких друкувалися статті з фольклору та етнографії, а також відозви, програми, запитальники для збирачів народної творчості [5].

У 1934 р. у Мукачеві було створено “Етнографічне товариство Підкарпатської Русі”, яке очолив А. Волошин. Товариство проводило науково-дослідницькі роботи, польові експедиції, готувало кваліфікованих етнографів, організувало філіали музею в округах краю. Глибшому вивченню народної творчості краю сприяли наукові контакти з вченими інших країн — етнографічним товариством у Празі, польським — у Кракові, з Музейною Спілкою Бойківщини.

При “Просвіті” в Ужгороді було створено “Архів руської пісні”, до якого увійшли записи І. Панькевича, Л. Дем’яна, І. Романа та учнів горожанських (тобто середніх) шкіл. У 1921 р. “Просвіта” опублікувала збірник 33 дитячих ігор з піснями “Забава”, упорядником якої був М. Роцкажівський. Метою праці було сприяти естетичному й інтелектуальному розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Цей збірник став незамінним методичним посібником для вчителів народних шкіл краю. У збірнику “Пісні подкарпатських русинів”, укладачем якого є С. Фенцик, вміщено деякі угорські пісні з українським тестом. “Збірник гуцульських народних пісень-коломинок” В. Піпаща, складений за жанровим принципом, теж містив народні пісні [5].

З метою популяризації хорового співу товариство “Просвіта” організувало восьмимісячні курси хорового співу, теорії музики і сольфеджіо, курси театральних дисциплін. Заняття проводили артисти Руського театру товариства “Просвіта”, російські чи українські виконавці, які приїжджали на гастролі. Навчання на курсах проводилось безкоштовно і кожен міг прилучитися до активного аматорського музичного і театрального процесу, який розвивався на Підкарпатській Русі у 20–30-х рр. ХХ ст. Такі форми навчання мали великий успіх і широкий громадський резонанс серед мешканців краю, забезпечували естетичний розвиток усіх прошарків населення.

В естетичному вихованні молоді значну роль відіграло учительство, яке у 1923 р. виступило організатором “Педагогічного товариства Підкарпатської Русі”. Це А. Волошин, Ю. Ревай, В. Желтвай, О. Маркущ, П. Яцко та ін. Метою товариства визначено служіння “всім потребам просвітнього розвою і народного виховання руського народу” [4, 117]. Члени товариства налагодили випуск підручників для шкіл, проводили виховні заходи, брали активну участь у різноманітних акціях, метою яких було прилучення молоді до мистецтва і формування у неї естетичних смаків тощо.

Вивчення джерельної бази свідчить, що на Закарпатті діяли культурно-освітні товариства представників різних народів. Серед єврейського населення активною діяльністю відзначалося товариство “Дерево життя”, створене у 1923 р. Представники чеської національності у 20-х роках створили культурне “Товариство імені Б. Сметани” та “Музичне товариство”, які пропагували серед населення краю культурні надбання чеських митців. Активну культурно-освітню роботу в Закарпатті проводило угорське товариство “MOZAIK”.

22 березня 1923 р. на Руському народному Конгресі в Мукачеві представники москвофільської ідеї заснували “Русское культурно-просвітительское общество имени Олександра Духновича”. Члени Головної ради товариства Є. Сабов (голова), С. Фенцик, Й. Камінський, С. Сабов, М. Бескид, Ю. Гаджега відверто протистояли “просвіті” [6, 9]. Метою цього товариства було сприяти культурному розвитку російського народу, що проживає в межах республіки та, насамперед, виховання його в моральному і патріотичному російському

дусі, виключаючи будь-яку політичну діяльність [4, 2]. Наукова діяльність товариства була зосереджена на питаннях історії, мистецтва та мови Закарпаття. Члени товариства намагались довести, що Підкарпатська Русь є складовою частиною загальноросійського історичного і мовного процесу. Зусиллями членів театральної секції в містах організовувались гастролі російських театральних труп, проводились масові акції “Дни русской культуры”, було підготовлено значну кількість вистав з репертуару російських драматургів.

У 20–30-х рр. ХХ ст. на традиціях літературної творчості, закладених О. Духновичем, А. Кралицьким, О. Павловичем та ін., розвивалася і література Закарпаття. Серед письменників міжвоєнного періоду особливе місце займає В. Гренджа-Донський (1897–1974) — основоположник новітньої української літератури, Ю. Боршош-Кум'ятський (1905–1978), О. Маркуш (1891–1971), Л. Дем'ян (1894–1968), Ф. Потушняк (1910–1960), М. Рішко (1906–1994) та ін. На цей період припадає злет творчості М. Підгірянки (1881–1963), М. Божук (1907–1938), І. Невицької (1886–1965). Російськомовна література Закарпаття досліджуваного періоду представлена творчістю А. Карабелаша (1906–1964), М. Поповича (1908–1956), Й. Жупана (1919–1945), М. Козика (1897–1947), П. Федора (1884–1952) та ін. У 30-х рр. ХХ ст. угорська література представлена іменами Бейла Іллеш, Міхай Томащ, Золтан Фабрі, Ласло Шафарі, Ольга Ясько та ін.

Одним із проявів національного і культурного відродження на Закарпатті, головним засобом естетичного виховання молоді було виникнення і розвиток закарпатської школи живопису, яка відповідала рівню сучасного європейського мистецтва. Її засновниками були художники і педагоги Й. Бокшай (1895–1975) та Адальберт Ердей (1891–1955). Видатними представниками цієї школи були Ф. Манайло (1910–1992), А. Коцка (1911–1987), А. Борецький (1910 р.н.), З. Шолтес (1909–1990), Е. Кондратович (1912 р.н.). Незважаючи на те, що майже всі вони пройшли професійну підготовку в академіях Будапешта, Відня, Мюнхена, Парижа, Праги. Вони були тісно пов'язані з національним світосприйняттям і буттям народу. Вони працювали вчителями гімназій, народних шкіл, ілюстрували підручники, хрестоматії і календарі, альманахи, дитячі журнали, передавали досвід, необхідний для розвитку уяви, фантазії, художніх узагальнень, виявлення філософської заглибленості при осмисленні естетичних явищ.

У 1927 р. Й. Бокшай і А. Ерделі заснували Публічну школу малювання, у 1931 р. — “Товариство діячів образотворчих мистецтв на Підкарпатській Русі”. Метою їх діяльності були виявлення і підтримка талановитих майстрів, організація їх виставок у краї та за його межами. Як стверджує дослідник Г. Островський, закарпатська школа живопису стала середовищем, у якому визрів і набув об'єктивного характеру процес національного і культурного відродження краю [9, 90]. У результаті її діяльності зміст естетичного виховання підлітків визначався з врахуванням специфіки народного образотворчого мистецтва, ерудиції, широкого спектру естетичних почуттів, дій, вчинків, пов'язаних із мистецтвом.

Значна частина обдарованої молоді краю була охоплена навчанням у музичних школах, здебільшого в Ужгороді, Мукачеві та інших містах регіону. У вересні 1922 р. при товаристві “Філармонія” була відкрита музична школа. Набір учнів на навчання до музичної школи здійснювався кожного року, про що свідчать оголошення, які друкувалися на сторінках газети “Русин”. Основну частину контингенту учнів складали вихованці гімназії. 60 учнів музичної школи здобували освіту під керівництвом С. Фенцика, М. Гудака, М. Ковача, С. Медрецького, Б. Махача, А. Дем'яновича та П. Гевешія. Учні музичної школи виступали на шкільних вечорах і святах, а найздібніші — на міських концертах разом зі своїми викладачами.

У 1922 р. С. Фенцик заснував учнівське “Музичне товариство”, яке складалося з хору і оркестру і діяло до 1929 р. Воно було обов'язковим учасником свят та урочистостей [7, 30]. Нотна бібліотека товариства нараховувала 37 партитур, оркестр складався із струнно-смичкових інструментів, роялю і фісгармонії.

У 20–30-х рр. ХХ ст. у краї діяли Ужгородська скрипкова школа під керуванням Гусара Ернста, міська музична школа, що утримувалась на кошти міської влади та відомого скрипаля Шандора Плотені, приватні школи Віри Ромішовської, Софії Дністрянської. Концепція навчально-виховного процесу цих шкіл базувалась на різних рівнях підготовки учнів і, очевидно, була перейнята з чеського досвіду.

У кінці 20-х рр. ХХ ст. була відкрита приватна музична школа Ж. Лендела, в якій поруч з відомим піаністом працювали педагоги Карел Воска, Гайто Ілона, Бьом Шарлотта. Учні

отримували знання з гри на інструментах, сольфеджіо, гармонії, історії музики. Серед найкращих учнів школи були Д. Задор (майбутній піаніст, фольклорист, педагог, композитор), В. Новак (директор Берегівської дитячої музичної школи), Д. Дулішквич (диригент, композитор) та багато інших [3].

У формуванні творчої особистості учня, розвитку його естетичних здібностей чимала роль належала урокам співу. У 1933 р. шкільний реферат Крайового Уряду Підкарпатської Русі виніс рішення про затвердження нових навчальних планів для горожанських (середніх) і народних шкіл. Відповідно до них уроки співу вважались обов'язковими, для них щотижнево відводилася одна година. Їх метою було виявлення і виховання музичних здібностей дітей, розвиток естетичного і патріотичного почуттів, підготовка учнів до співу в церкві, виховання любові до музики тощо.

У період міжвоєнного двадцятиріччя, стверджує Т. Боніславський, на Закарпатті працювало чимало вчителів музики: Емануель Шпіцер, Франтішек Гінек, Аліса Палкович, Ірина Лаутнер, Дьордь Кірман, Ервін Горачек, Наталія Скірпа, Лео Валд, Ян Ламач в Мукачеві; Адольф Бартош, Елла Керені, Корнелія Галанта — у Севлюші (Виноградів), Рудольф Бенедек — в Хусті, Іштван Тркслер — у Солотвині, Дюла Болаж — у Вилку, Михайло Зейкань — у Кам'яниці [10]. Серед шкільних співаників, які користувалися популярністю у дітей і вміщували місцевий народно-пісенний матеріал, були такі: Л. Тиблевич "Рускій пісенник для дітей и молодежи" (1920), Г. Гузенний "Сборник трехголосных песен для школьных детских хоров" (1930), П. Щуровська-Росиневич "21 народна пісня в триголосовому укладі для шкільних хорів" (1936), "Шкільний дівочий хор" (упорядники Г. Мельник та П. Миговк) (1937).

Народна пісня стала складовою всіх сфер суспільного життя: громадсько-політичної, родинної, мистецької, основою національної ідентичності. Історичні суспільні обставини, торговельні шляхи, поліетнічний склад населення спричинили міграцію пісень, які поступово асимілювались із місцевими наспівами.

Сказане вище дає підстави стверджувати, що естетичне виховання на Закарпатті у період міжвоєнного двадцятиріччя проходило не без труднощів з огляду на соціально-економічні умови, відсутність цілісної освітньої системи, розпорошеність аматорських гуртків, відсутність відповідної кількості місцевих фахівців. Водночас активна діяльність українських культурно-освітніх діячів Закарпаття, а також емігрантів — високоосвічених педагогів, письменників, митців, які, крім викладацької роботи, проводили виховну діяльність, спрямовану на поширення серед учнівської молоді української культури, мови, мистецтва, музики тощо. Саме їх невтомна праця та зусилля, вчительський хист і особистий приклад заклали фундамент для розвитку теорії і практики національного виховання, для залучення учнівської молоді до опанування народної художньої творчості з метою розвитку естетичного ставлення до природного, соціального та художнього середовища.

Перспективними напрямками дослідження є питання теоретико-методологічних засад естетичного виховання в українській педагогічній думці Закарпаття міжвоєнного періоду; художньо-естетичного виховання учнівської молоді у позаурочний час; формування естетичних цінностей підлітків у процесі вивчення предметів природничо-гуманітарного циклу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошин А. Бесіди на анкеті о шкільній реформі дня 11 априля 1929 в Празі // Подкарпатская Русь. — Ужгород, 1929. — Ч. 8-9. — С. 171-178.
2. Гомоннай В.В. Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX-XX ст.). — Ужгород: Закарпаття, 1992. — 230 с.
3. Гузенний Г. Сборник трехголосных песен для школьных детских хоров. — Ужгород, 1930. — 46 с.
4. ДАЗО. — Ф. 12. — Оп.3. — Спр.270. — Арк. 2-21.
5. ДАЗО. — Ф. 72. — Оп.2. — Спр.5. — Арк. 4-11.
6. Деятельность Общества им.А.Духновича 1922 - 1926. — Ужгород, 1926. — 46 с.
7. Звідомлення руської держ.реаль.гимназії и ей розпорядных оддылов чешкословенских и мадарских в Ужгороды — за шк.рок 1923-24. — Ужгород: Уніо, 1924. — 124 с.
8. Наріжний С. Українська еміграція між двома світовими війнами. — Прага, 1942. — Ч.1. — 236 с.
9. Островський Г.С. Образотворче мистецтво Закарпаття. — К.: Мистецтво, 1974. — 186 с.
10. Boniszlavszky T. (Magyar) zenei élet Kárpátalján. — Intermix kiadó, Ungvár — Budapest, 1993. — 87 old.
11. Sobota E. Ustava republiky Československa. — Praha, 1926. — 112 old.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Ольга КУЗЬМА

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИХОВАННІ ШКОЛЯРА

Обґрунтовано важливість використання інноваційних технологій у навчально-виховному процесі. Розглянуто психолого-педагогічні особливості інноваційних технологій, їх дидактичні можливості та виховні функції. Подано класифікацію інноваційних технологій, розглянуто особливості використання інноваційних технологій у вихованні дитини. Показано, що інноваційні технології є рушієм ініціативності учнів; джерелом розвитку саморегуляції та свободи, потребою усвідомлення особистої відповідальності. Їх застосування сприяє здійсненню навчально-виховного процесу в атмосфері взаємодії, приязні, емоційної співдружності; структуруванню педагогічного процесу на визначній педагогом і дітьми солідарній основі; формуванню освітніх програм з урахуванням максимальних можливостей розвитку дітей і стимулювання їх творчих здібностей.

Після проголошення незалежності України й побудови нової національної школи в усі ділянки її роботи необхідно було вносити радикальні зміни. Частина з них уже здійснено, а інші будуть поступово вноситись у найближчі роки. Про це свідчать як нові навчальні програми, так і нормативні документи про форми і методи організації навчального процесу.

Нині, як ніколи, нашій державі потрібні люди, які вміють творчо мислити, нестандартно вирішувати проблемні ситуації, самостійно орієнтуватися в життєвих завданнях, проявляючи при цьому всі сторони своєї неповторної індивідуальності. Проте в сучасній школі, на жаль, дуже часто навчання зводиться до репродукування знань, що позбавляє дитину радості власного відкриття, власного пошуку та пізнання. Ще на початку ХХ ст. С. Русова писала, що в українських школах повинна бути “радість життя, культ правди й краси” [1, 232], у ній має “працювати не лише пам’ять” [3, 232], а виявлятимуться усі здібності дитини. Вона також зазначала, що навчання у сучасній школі повинно будуватися на власних спостереженнях дитини, у вигляді гри, драматизації, екскурсії тощо.

Проте сучасне суспільство потребує не лише творчих людей, а й особистостей, які впевнені у своїх силах, успішно досягають поставленої мети.

Одним із напрямків вирішення цього завдання є впровадження в практику інноваційних педагогічних технологій, метою яких є розвиток творчої, успішної особистості. Інтегрування аспектів інноваційних технологій у традиційну систему навчання сприяє створенню оптимального навчально-виховного середовища. Пріоритетна роль інноваційних технологій має стати передумовою формування громадянської активної позиції.

Мета статті — обґрунтувати напрями використання інноваційних технологій у навчально-виховному процесі.

Для з’ясування того, що таке інноваційні технології, доцільно дати визначення технології взагалі. Термін “технологія” часто зустрічається у педагогічних працях (О. Падалка, Д. Чернілевський, М. Кларін, І. Смолюк та ін.) і трактується по-різному, що зумовлено невизначеністю сутності, структури цього терміна. Найпоширенішим є розуміння технології як мистецтва або техніки. У такому широкому розумінні вживається поняття технології в різних галузях діяльності людини. Сам філологічний склад слова “технологія”, що походить від грецького слова “technē” — мистецтво, майстерність, уміння і “logos” — слово, навчання, промовляє за правильність такого розуміння. Загалом технологію розглядають як системний метод (С. Гончаренко, І. Прокопенко, В. Євдокимов); процес педагогічної діяльності (Н. Абашкіна, Е. Бережна, В. Дорошенко); педагогічну (дидактичну) систему (О. Савченко);

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

спосіб організації навчального процесу (І. Лернер), конструювання, моделювання навчального процесу (І. Богданова, В. Воронов, О. Гохберг).

За Д. Чернілевським педагогічна технологія є інтегральною системою, що включає безліч упорядкованих операцій і дій, що забезпечують педагогічне цілевизначення, змістові, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, набуття професійних умінь і формування особистісних якостей учнів, які задано цілями навчання [1, 74].

М. Чошанов вважає, що характерними рисами “педагогічної технології” є діагностичне цілепокладання і результативність, що забезпечують досягнення навчальної мети, гарантують економічність, створюють резерв часу, а також можливість відтворення технології незалежно від майстерності педагога.

Я.-А. Коменський був переконаний, що технологія повинна гарантувати позитивний результат навчання, стверджуючи, що школа є майстернею, “живою типографією”, яка “друкує людей” [2, 45]. Він також стверджував, що мистецтво навчання не вимагає нічого іншого, крім умілого розподілу часу, предметів і методу.

Суть педагогічної технології полягає в тому, щоб гарантувати досягнення чітко поставлених цілей. Тому проблема постановки цілей стає найважливішою вихідною умовою педагогічної технології. І. Лернер вважає, що навчання буде ефективним лише в тому випадку, якщо в учителя є надійний спосіб досягнення цілей. Підтримуючи цю позицію, І. Саїтбаєва радить формулювати цілі навчання таким чином, щоб з них однозначно виявлялося, якими вміннями та навичками повинен володіти учень.

Таким чином, педагогічна технологія вимагає перевірки досягнення цілей через результати навчання, виражені у фіксованих діях учнів.

Оскільки до проблеми технології підходять з різних позицій, дискусійним є питання і про віднесення певних дидактичних систем до “технології навчання”. Поділяючи ідеї вільного виховання, Л. Толстой заперечував планування навчального процесу і його методик, обстоював повністю вільну творчість вчителя: “Саме дух, неловимий вплив учителя та прийоми, які змінюються щохвилини і зникають без сліду, визначають успішність навчання школяра. Уловити прийоми, знайти їх закони, а не вивести й рекомендувати порядок дій вчителя — ось головне завдання педагогіки” [3, 9]. Отож, виникає невизначеність того, чи можна ідеї вільного виховання окреслити поняттям “технологія вільного виховання”.

Різномасштабність внутрішньої характеристики суті педагогічної технології, на нашу думку, зумовлена ще й історичним розвитком проблеми. Так, технологією називали сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми сировини чи напівфабрикату, здійснюваних у процесі виробництва продукції, тобто розуміння технології було цілком технократичним.

Дехто з педагогів саме так і розуміє педагогічну технологію. Наприклад, М. Кларін стверджує, що великим недоліком “педагогічної технології” є орієнтація на навчання репродуктивного типу, пов’язане із загальним тяжінням до відтворюваності навчального процесу, а також не-розробленість мотивації навчальної діяльності, що пов’язано з більш загальним та найбільшим недоліком педагогічної технології — ігноруванням особистості.

Проте в педагогіці з’являється поняття “інноваційних технологій”, що відрізняється своєю внутрішньою суттю. Сучасна освітня технологія принципово відмовляється від технократизму. Саме тому інноваційну педагогіку ще називають особистісно зорієнтованою або гуманістичною.

Інновації в педагогіці пов’язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття. Постійні катаклізми на нашій планеті, гіперінформатизація суспільства та нездатність людини освоїтися в потужному потоці інформації, неготовність до життєвих стресових ситуацій, незліченна кількість невиліковних фізичних та душевних недуг, категоричне небажання дітей навчатися в школах, незнання людиною своєї особистості, загальнопоширена сліпота щодо власного саморозвитку та пізнання є тими фактами, що вказують на істотну потребу переглянути пріоритети освіти.

Значна кількість видатних педагогів помітили неприродність цих негативних явищ і присвятили своє життя пошуку помилок, допущених у навчанні та вихованні, що, ймовірно,

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

могли спричинити ті чи інші вищезгадані негативні факти. До цієї справи долучилися такі педагоги-філософи, як Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, К. Роджерс, М. Монтессорі, Ш. Амонашвілі та ін. Вони пояснюють проблеми освіти тим, що вона націлена лише на здобуття знань та розвиток інтелектуальних умінь, нівелюючи кордоцентричні принципи розвитку та формування особистості, а тому людина як об'єкт традиційної освіти є розвинутою інтелектуально, але не духовно. Вона опановує закони мислення, ігноруючи власну духовну культуру, а, отже, прагнення добра, віри, любові. Мав рацію український педагог К. Ушинський, коли писав, що “моральний вплив становить головне завдання виховання, значно важливіше, ніж розвиток розуму взагалі, наповнення голови знаннями і роз'яснення кожному його інтересів” [4, 56].

Що саме в традиційній системі освіти блокує розвиток дитини в духовному сенсі? Р. Штейнер відповідає на це питання таким чином: “Типовий погляд на ситуацію в школі є таким діти не хочуть вчитися, не хочуть розвиватися, вони ліниві, пасивні. Часто побутує думка, що діти від природи злі та ліниві, а завдання вихователя — боротьба зі “злою природою” в людині” [5, 24]. Педагог стверджує, що примус і заборона є тими блоками, які не дозволяють дитині усвідомити прагнення до самопізнання, до розуміння своєї істинної сутності.

Необхідність гуманістичної спрямованості освіти, суттю якої є дбайливе ставлення до школяра, повага до особистісного “я” кожного вихованця, обґрунтував один із лідерів гуманістичного напрямку, американський психолог К. Роджерс. У книзі “Свобода навчатися” він стверджував, що тільки розуміння і прийняття педагогом учня таким, яким він є, без авторитарного тиску з метою кардинально змінити його, робить процес формування особистості результативним. За таких умов відбувається зближення “я” реального та “я” ідеального — того, до якого прагне дитина з огляду на актуальні соціальні цінності й норми. Вихователь при цьому покликаний доводити, що дитину люблять, нею цікавляться, займаються. На думку К. Роджерса, основою змін у поведінці людини є її спроможність рости, розвиватися і навчатися, спираючись на власний досвід [6, 14]. Ця ж думка була висвітлена на науковій ювілейній сесії Академії педагогічних наук, присвяченій 10-річчю АПН: “Ми повинні наполегливо рухатись до великої мети — побудувати всю справу навчання і виховання кожної конкретної дитини на основі її природних здібностей, а значить — покласти в якості основних стимулів навчання інтерес дитини, задоволення її потреби в пізнанні, самопізнанні і розвитку” [7, 2].

Резюмуючи вищевикладене, можна стверджувати, що інноваційні технології дають широкий простір для реалізації позиції дитини у процесі навчання й виховання. Найголовнішою умовою навчально-виховного процесу є його особистісна зорієнтованість, спрямована на те, щоб кожний вихованець став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною і самодіяльною особистістю.

Одним із найбільш складних і дискусійних питань у теорії навчання є класифікація інноваційних технологій. Проте у науковій літературі не існує певної їх класифікації. Різноманітність у дидактиці стосовно суті класифікації номенклатури інноваційних технологій гальмує розвиток відповідних технологій. Очевидно, досягти поставленої мети можна через створення низки класифікацій, які у сукупності є єдністю багатоманітного.

У сучасній педагогіці визначилось немало підходів до класифікації інноваційних технологій за певною домінуючою ознакою. Так, К. Бондарєва та О. Козлова запропонували виокремити види інноваційних технологій за такими ознаками:

- 1) рівень новизни (глибокий, посередній, поверховий);
- 2) масштаб застосування (місцевий (школа, клас, тощо), регіональний, державний, міжнародний);
- 3) об'єкт інновації (зміст навчання, методика виховання, управління освітою);
- 4) прогноз існування інновації (до двох років, від двох до п'яти років, більше ніж п'ять років);
- 5) наукова обґрунтованість (наявність теоретичного обґрунтування, наявність емпіричного матеріалу, відсутність наукового обґрунтування);
- 6) готовність учителя до впровадження інновації (висока, середня, низька);

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

7) інформаційна забезпеченість інновації (наявність методики використання, відсутність методичних матеріалів).

І. Дичківська серед інноваційних технологій виділяє системні, модульні та локальні. До системних належать “Будинок вільної дитини” М. Монтесорі, “Йена-план” з П. Петерсона, антропософські школи Р. Штейнера, “Школа успіху і радості” С. Френе, “Школа для життя, через життя” Ж. Декролі, “Школа діалогу культур” В. Біблера, технології розвивального навчання Л. Занкова та особистісно зорієнтованого навчання Ельконіна-Давидова. До модульних і локальних відносяться технології раннього дитинства М. Зайцева, раннього виховання Г. Домана, технології розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера та фізичного виховання М. Єфіменка. Використання інноваційних технологій у сучасній освіті сприятиме формуванню творчої особистості школяра, оптимізуватиме навчально-виховний процес, виховуватиме позитивну мотивацію діяльності учнів тощо.

Висновки. Отже, інноваційні технології є рушієм ініціативності учнів; джерелом розвитку саморегуляції та свободи, потребою усвідомлення особистої відповідальності. Їх застосування сприяє здійсненню навчально-виховного процесу в атмосфері взаємодії, приязні, емоційної співдружності; структуруванню педагогічного процесу на визнаній педагогом і дітьми солідарній основі; формуванню освітніх програм з урахуванням максимальних можливостей розвитку дітей і стимулювання їх творчих здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Уч. Пособие для педагогических вузов. — М.: ЮНИТИ, 2002. — 437 с.
2. Коменський Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т.2. — М.: Педагогика, 1982. — 576 с.
3. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей // Под ред. В.С. Кукушкина. — Ростов-на-Дону: Издательский центр “Март”, 2002.
4. Дичківська І.М. Основи педагогічної інноватики: Навч. посібник. — Рівне: РДГУ, 2001. — 233 с.
5. Штейнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки / Пер. с нем. — М., 1993.
6. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Навч. пос. — К.: Академвидав, 2004. — 352 с.
7. Філософія освіти XXI століття // Освіта. — 2002. — №58. — С. 1–3.

Оксана КАРАБІН

ОСОБАЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто синтез науково-інформаційного мислення, прикладного педагогічного мислення і психологічних закономірностей засвоєння наукових знань студентами. Обґрунтовано систему завдань і задач, направлених на формування інформаційної культури студентів. Вміння інтерпретації та адаптації інформаційних знань, а також методів є складним процесом, який потребує синтезу науково-інформаційного мислення, прикладного педагогічного мислення і психологічних закономірностей засвоєння наукових знань студентами.

Головна мета сучасної української системи освіти — створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, здатної навчатися протягом життя й розвивати цінності громадянського суспільства. Освіта є органічною складовою суспільного організму, що постійно розвивається, його своєрідною функцією [2, 4].

Відповідно до Закону України “Про вищу освіту”, зміст вищої освіти — це система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, яка обумовлена цілями та потребами суспільства і має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва. При цьому визначати зміст вищої освіти необхідно на основі єдності завдань навчання і виховання, шляхів підготовки всебічно розвинених, діалектично мислячих висококваліфікованих спеціалістів. Підготовлені вищою школою фахівці повинні мати широкий науковий кругозір й уміти творчо і раціонально застосовувати знання на практиці, безперервно вдосконалюючи їх [3, 48].

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Метою статті є висвітлення психолого-педагогічних особливостей розвитку інформаційної культури майбутнього вчителя інформатики.

Вища школа на сучасному етапі свого розвитку послідовно і неухильно переходить до нового якісного стану. Суттєво змінюються принципи, методи, форми та засоби навчання.

Використання комп'ютерних технологій у навчанні обумовлює розуміння того, що психолого-педагогічні основи процесу навчання визначаються властивостями людської психіки. В організації навчального процесу форми, засоби та методи навчання повинні бути засновані на знанні особливостей мислительних процесів, психофізіологічних особливостей формування знань, умінь і навичок.

Важливою є спрямованість майбутнього вчителя на продуктивну, творчу трудову діяльність [7, 114; 8, 27], оскільки вироблена в студентські роки звичка до творчої, продуктивної діяльності в майбутньому дозволить учителю розкрити свою індивідуальність і порівнювати такі ж риси особистості в учнів [5, 172].

Ідеї творчого мислення, його специфіка і закономірності розвитку досліджувалися в працях радянських психологів Б. Ананьєва, П. Гальперіна, О. Леонтьєва, Б. Теплова, В. Ляудіса й інших, а також зарубіжних — Г. Уоллеса, Е. Гетчінсона.

На думку Г. Уоллеса, творче мислення розмежовується на такі стадії: підготовка, визрівання, натхнення (осаяння) і перевірка істинності. Ці чотири стадії постійно перекривають одна одну, коли досліджуються різні проблеми.

Психолог Е. Гетчінсон вирізняє дві основні форми розгортання творчого процесу: систематичне мислення і “творчий інсайт”. У першій формі об'єктивність, проблема і метод чітко визначені, процес обдуманий, методичний, повільний, емоції та фрустрація мало усвідомлюються і відчуються. Усвідомлення логічних відношень і застосування законів асоціативного мислення доходить до максимуму, а спроби і помилки мінімальні. Систематичне мислення виникає в ситуації, де плани можуть бути обдумані сформульовані, кількість варіантів і гіпотез, які перевіряються, не дуже велика. Друга форма трапляється при розв'язанні складних і заплутаних задач. Інсайт і систематичне мислення є крайніми полюсами шкали факторів, що виражають ступінь психічної фрустрації. Існують чотири істотні стадії у творчому інсайті: 1) стадія підготовки або орієнтації, яка характеризується тривалим зосередженням на проблемі з оживленням минулого досвіду; 2) стадія фрустрації, де остання характеризується емоційним напруженням, неспокоєм, чуттям приниженості; 3) період або момент власне інсайту, що супроводжується потоком ідей, альтернативними навіяннями рішень і швидким успіхом; 4) стадія перевірки, розробки, оцінки.

Продуктивне мислення характеризується високим ступенем новизни одержуваного на його основі продукту, його оригінальністю. Це мислення з'являється при розв'язанні задачі на основі її формально-логічного аналізу з прямим використанням відомих їй способів, і в потребі нових знань, які дозволяють розв'язати проблему. Процес пошуку змушує діяти в умовах невизначеності, припускає відкриття певних закономірних зв'язків, визначати і перевіряти певну кількість можливих рішень, формуючи гіпотези і перевіряючи їх. Продуктивне мислення характеризується високою новизною свого продукту, своєрідністю процесу його одержання та істотним впливом на розумовий розвиток [5, 172].

У дослідженнях К. Абульханової-Славської, А. Брушлінського, Е. Матюшкіна виявлено основний прийом, який використовується в продуктивному мисленні, — “аналіз через синтез”. На основі такого аналізу властивість об'єкта, що шукається, виявляється при включенні останнього в ту систему зв'язків і відношень, в якій більш явно проявляється ця властивість.

Між продуктивним мисленням студента, котрий відкриває нове лише для себе, і продуктивним мисленням ученого, який відкриває нові закономірності навколишнього світу, з психологічної точки зору немає принципової різниці. Різними для них є умови пошуку та рівні розумової діяльності, які призводять до відкриття.

Підготовка педагогічних кадрів — одна з найважливіших умов успішного функціонування і подальшого розвитку системи освіти, що відповідає сучасним вимогам, робить актуальною проблему психолого-педагогічних умов формування інформаційної культури і професійного вдосконалення майбутнього вчителя.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Професійне мислення вчителя має змістовну, логічну і психологічну сторони, які досліджені в працях педагогів, психологів, логіків (О. Абдуліна, М. Алексєєва, Т. Андронова, Т. Гуцова, І. Дубовина, М. Кашалова, Ю. Кулюткіна, А. Маркова, Е. Осіпова, В. Сластєніна, А. Соколя, В. Тамарина, Я. Турбовського). Для вирішення проблеми професійного мислення майбутнього вчителя важливим є діяльніший підхід, представлений у роботах В. Дружиніна, Г. Зарковського, А. Карпова, О. Конопкіна, Б. Ломова, Д. Опашкіна, В. Шадрікова й ін.

Згідно з науковим дослідженням, можна визначити сім функцій професійного мислення вчителя, п'ять з яких (пояснююча, діагностична, прогностична, проєктивна, рефлексивна) пов'язані з формами і методами наукового мислення [9, 29]. Однак всі функції, в т.ч. дві останні (управління і корекція педагогічного процесу, а також комунікативна), пропонують тією чи іншою мірою творчі розумові дії.

Професійне мислення *об'єднує* в собі наукове, прикладне педагогічне, спеціально-наукове мислення щодо певного предмета та методичне мислення.

У майбутнього вчителя-предметника формується методичне мислення, яке синтезує в собі наукове мислення конкретної дисципліни, науково-дослідне педагогічне мислення та прикладне педагогічне мислення. При вирішенні педагогічних задач вчитель-предметник мислить категоріями і методами своєї науки, тому в майбутнього вчителя інформатики формується інформаційне мислення. Водночас використовуються знання з психології навчання, дидактики при обмірковуванні способів пояснення явищ, понять, законів і теорій конкретної дисципліни. Виникає синтез знань і наукового мислення вчителя з дисципліни і певних психолого-педагогічних знань, що зумовлює формування системи знань і способів мислення стосовно методики викладання конкретної дисципліни.

У процесі оволодіння інформаційними знаннями в студентів взаємодіють і розвиваються, по-перше, спеціальне наукове інформаційне мислення, по-друге, психологічні механізми освоєння інформаційних понять, правил, теорій і т. д. Це дві невід'ємні сторони науково-педагогічного мислення вчителя інформатики (рис 1).

Наукове мислення будь-якої сфери науки базується на закономірностях, формах і методах логіки — як формальної, так і діалектичної. Отже науково-педагогічне мислення вчителя-предметника потребує логічної культури. Вона виражається в умінні педагога логічно правильно, використовуючи закони, форми і методи, розмірковувати, визначати поняття і використовувати їх, робити умовиводи, доведення, висувати гіпотези, розкривати протиріччя, а також систематизувувати і класифікувати існуючі знання в певну систему.

Професійне мислення вчителя не можна розглядати без взаємодії логічної культури особистості, логіки і методів інформаційної науки та функцій педагогічного мислення.



Рис 1. Професійне мислення вчителя інформатики.

Таким чином науково-педагогічне мислення вчителя інформатики має свою специфіку, яка *обумовлена* специфікою науки — інформатики. Загальні закономірності наукового мислення, а також науково-дослідної діяльності і загальні методи логіки наукового дослідження забезпечують розуміння вчителем інформатики процесу і методів пізнання

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

інформаційних об'єктів, а також дозволять йому визначити логіку і методи опису та пояснення цих об'єктів при поданні наукових знань.

Науково-педагогічне мислення включає в розвитку майбутнього вчителя інформатики, по-перше, наукове інформаційне мислення, по-друге, педагогічне мислення. Воно є їх синтезом, який зв'язаний з методичним мисленням вчителя інформатики.

Методичне мислення передбачає не лише знання особливостей інформаційного мислення, а й вміння дидактично інтерпретувати інформаційні знання, логіку і методи інформаційної науки.

Розглядаючи психолого-педагогічні особливості розвитку інформаційної культури майбутніх учителів, ми опиралися на концепції діяльнішого підходу до навчання та поетапного формування розумових дій.

Згідно з теорією діяльності, людська діяльність має багато видів і форм, генетично вихідною основою яких є трудова діяльність. Основним принципом є розгляд психіки як діяльності, де психіка — не просто система образів, а й діяльність у вигляді системи дій та операцій. Усі види діяльності мають загальну структуру: потреби і мотиви, задачі, дії, операції.

Мислення є активною цілеспрямованою діяльністю, в процесі якої здійснюється опрацювання наявного матеріалу і матеріалу, що надходить, відокремлення зовнішніх, випадкових, другорядних елементів від основних, внутрішніх, які відображають сутність досліджуваних ситуацій, розкривають закономірні зв'язки між ними. Відповідно до теорії її провідний компонент — людська діяльність, а інформаційна культура є засобом її ефективної реалізації.

Успішне виконання діяльності, згідно з теорією поетапного формування розумових дій, — це система умов: а) особливості мети і об'єкта дії; б) характер і порядок операцій, які входять у дію; в) особливості засобів, що використовуються. Центральним об'єктом цієї теорії є дія як одиниця будь-якої діяльності, а навчання розглядається як система певних видів діяльності, виконання котрих приводить до нових знань і вмінь.

Зіставляючи положення цієї теорії з використанням сучасних інформаційних технологій, ми виявили систему завдань і задач, спрямованих на формування інформаційної культури студентів:

1) завдання на узагальнення фактів за загальними ознаками (виокремити та об'єднати загальні, суттєві ознаки об'єктів);

2) завдання на правильне визначення понять (деякі поняття в інформаційних науках абстрактні, для їх вивчення потрібен розвиток абстрактного мислення, ідеалізованих понять з реальними предметами);

3) завдання на вміння оперувати вивченими поняттями;

4) завдання на побудову індуктивних або дедуктивних умовиводів (поетапне управління діями студентів, спрямоване на пояснення сутності матеріалу);

5) завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків (пояснення причини, які тісно пов'язані із знанням його сутності, вмінням застосовувати теорію для визначення причин і пояснення механізмів процесу);

б) завдання на виявлення логічних помилок (студентам пропонується задачі з лишніми даними, а також завдання, що містять не правильні умовиводи).

Таким чином, вміння інтерпретації та адаптації інформаційних знань, а також методів є складним процесом, який потребує синтезу науково-інформаційного мислення, прикладного педагогічного мислення і психологічних закономірностей засвоєння наукових знань студентами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности // Психологический журнал — 1985. — Т. 6. — № 5. — С. 3–8.
2. Андрущенко В. П. Освіта України в контексті суспільних проблем та суперечностей // Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. — Ч. 2. — Харків: ОВС, 2002. — С. 3–16.
3. Архангельський С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Учебно-метод. пособие. — М.: Высшая школа, 1980. — 368 с.
4. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. — М.: Наука, 1968. — С. 59–60.
5. Дем'яненко В. М. Методика навчання майбутніх вчителів інформатики апаратних і системних програмних засобів. Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. — К., 1999. — 172 с.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

6. Закон України “Про вищу освіту”: Науково-практичний коментар / В. Г. Гончаренко, К. М. Лемківський, С. Л. Лисенков, О. С. Лисенкові; За заг. ред. В. Г. Кременя. — К.: СДМ-Студіо, 2002. — 323 с.
7. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью: Метод пособие. — К.: Вища школа, 1987. — 223 с.
8. Скоткин М. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. — М.: АПН РСФСР, 1965. — 48 с.
9. Педагогическое мышление и его формирование у студентов. — Казань, 1997. — С. 29.
10. Талызина Н. Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий и проблема развития мышления // Советская педагогика. — 1987. — №1. — С. 28–32.
11. Шкіль М. І., Грищенко Г. П. Підготовка педагогічних кадрів за ступеневою системою // Педагогіка і психологія: Вісник Академії педагогічних наук України. — 1994. — №2 (3). — С. 94–101.

Оксана КЛОЧКО

ОСОБАЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “АГРОНОМІЯ” ІНФОРМАЦІЙНИМ ТЕХНОЛОГІЯМ

Розглянуто окремі компоненти методичної системи навчання інформаційним технологіям магістрів спеціальності “Агрономія”. Визначено зміст та засоби формування знань, умінь та навичок магістрів спеціальності “Агрономія” на базі комплексного використання інформаційно-комунікаційних технологій. Зокрема, запропоновано вивчати імітаційну модель сільськогосподарського підприємства на основі таблиць Excel. Як елемент методичної системи дисципліни “Інформаційні технології”, визначено форму проведення занять — навчальний тренінг формування знань, умінь та навичок магістрів спеціальності “Агрономія” на базі комплексного використання інформаційно-комунікаційних технологій. Окреслено подальший напрямок роботи з розробки методичної системи вивчення одиначних розробок інформаційного забезпечення АПК на базі широко розповсюджених програмних продуктів. Проведення практичних занять з вивчення можливостей використання імітаційної моделі сільськогосподарського підприємства запропоновано проводити у вигляді тренінгу. За допомогою такої форми проведення занять реалізуються принципи навчання інформатики.

Інформатизація в Україні створює умови швидкого впровадження сучасних технологій у виробництво, управління, наукові дослідження. Якісне управління потребує від керівників і спеціалістів АПК володіння сучасними методами прийняття рішень із застосуванням нових інформаційних технологій. Курс “Інформаційні технології” поглиблює знання з циклу дисциплін, пов’язаних з використанням обчислювальної техніки. Знання курсу дає змогу розв’язувати питання інформатизації агропромислового комплексу на основі нових інформаційно-комунікаційних технологій. Метою курсу є засвоєння системного підходу до розв’язування завдань функціонування і управління підприємства АПК, вивчення технологій автоматизації даних процесів за допомогою сучасних комп’ютерних засобів, прикладного програмного забезпечення. Однією з негативних сторін вирішення поставлених завдань є недостатня кількість спеціалізованих програм та одиначних розробок на базі широко розповсюджених програмних продуктів.

На сьогоднішній день накопичено значний досвід викладання інформаційних технологій, який висвітлено в працях В. Єремєєва, М. Жалдака, Ю. Жука, В. Клочка, Ю. Машбиця, В. Монахова, Н. Морзе, Ю. Рамського, О. Спіріна та інших дослідників. Психологічні аспекти цього питання досліджувались у роботах П. Гальперіна, Ю. Машбиця, Н. Талізної, О. Тихомирова та ін. Проблеми удосконалення навчання інформаційним технологіям фахівців аграрного сектору економіки — у працях І. Беляєвої, В. Боголюбова, Л. Воронець, А. Дьоміна, П. Лузана, В. Ободок, В. Павлиць, В. Сергієнко, Г. Смолярова, Т. Хачумян, С. Чаплигіна, О. Чеснокової.

Підкреслюючи значний внесок перерахованих вище авторів, зауважимо, що проблема методики викладання дисципліни “Інформаційні технології” магістрам спеціальності “Агрономія” вивчена недостатньо. Складовими цієї проблеми є:

- доведення змісту навчання інформаційним технологіям до рівня, що відповідає би вимогам до фахівців-агрономів;
- необхідність подальшого удосконалення форм і методів підвищення рівня знань та умінь студентів вищих аграрних навчальних закладів з дисципліни “Інформаційні технології”;

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

– створення навчального середовища, яке дозволило б готувати фахівців за умови стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій;

– недостатня кількість спеціалізованих програм та одиничних розробок на базі широко розповсюджених програмних продуктів для розв'язування завдань аграрного сектору економіки та недостатнє вивчення існуючих.

Метою роботи є розробка окремих компонентів методичної системи навчання інформаційним технологіям, формування знань, умінь та навичок магістрів спеціальності “Агрономія”: добір змісту, форм, методів і засобів комплексного використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Інформаційний ринок наповнений різними програмами, які використовуються у ефективному веденні землеробства (таблиця 1).

Таблиця 1.

Програмне забезпечення АПК

Назва	Виробник/дилер	Характеристика
АдептІС	АдептІС Воронеж, Росія	Розрахунок технологічних карт, доз добрив, засобів захисту рослин, довідник, бухгалтерія
Мікст	Мікст Черкаси, Україна	Розрахунок технологічних карт, засобів захисту рослин, довідник, бухгалтерія, тваринництво (ВРХ, птахівництво)
Агро-менеджер	Евротехніка Самара, Росія	Розрахунок технологічних карт, доз добрив, засобів захисту рослин, посівних площ, агротехнічних операцій, статистика полів (історія полів?)
AgroView	Евротехніка Самара, Росія	Складання електронних карт полів, аналіз родючості ґрунтів та розрахунок доз добрив та пестицидів, планування урожайності, витрата пального
MapInfo	ESTIMAP, Москва, Росія	Складання електронних карт полів, збір і обробка просторових даних
ЛИССОЗ	ВНИИЗи ЗПЭ, Курськ, Росія	Складання технологічних карт, складання сівозмін, аналіз агротехнологій, довідник
Agromap	AGROWORKS, США	Складання електронних карт полів, аналіз родючості ґрунтів, та розрахунок доз добрив та засобів захисту, облік і картування урожайності, логістика руху техніки, розробка агротехнологій
SSToolbox	SST Development Group, США	Складання електронних карт полів, аналіз родючості ґрунтів, та розрахунок доз добрив та засобів захисту, облік і картування урожайності, логістика руху техніки, розробка агротехнологій та їх аналіз
Урожай-Агро	Агро перспектива С-Петербург, Росія	Розрахунок технологічних карт, підбір агрегатів, розрахунок доз добрив та засобів захисту рослин, розрахунок продуктивності техніки, порівняльний аналіз агротехнологій, довідник
Геомир	Геомир Митиці, Росія	Складання електронних карт полів, аналіз родючості ґрунтів, та розрахунок доз добрив та засобів захисту, облік і картування урожайності, логістика руху техніки, розробка агротехнологій
Ізамардж	Франція, Розповсюджує фірма syngenta (як бонус)	Розрахунок технологічних карт, підбір агрегатів, розрахунок доз добрив та засобів захисту рослин, розрахунок продуктивності техніки, порівняльний аналіз агротехнологій, довідник, тваринництво та ін.

Більшість продукції — це доповнення бухгалтерських програм на основі “ІС:підприємство”. Проте, є інші програми, наприклад, програма “АдептІС: Сводное планирование в сельском хозяйстве”, що включає, як довідкову інформацію, так і загальні дані. Програма дозволяє розрахувати планову собівартість продукції і провести аналіз структури витрат, проводити аналіз діяльності тваринництва. Є можливість порівнювати різні технології у рослинництві; друкувати зведені аналітичні звіти. Подібно працює продукт компанії “Мікст”. Програмне забезпечення цієї фірми включає розділи: бухгалтерія, тваринництво, рослинництво, розрахунок подорожніх листків автопарку та сільгосптехніки. На ринку присутні програми, які в основному зорієнтовані на агронома (Агроменеджер, ЛИССОЗ,

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

AgroView, MapInfo), але для роботи з цими програмами потрібна GPS — підтримка (Global Positioning System — глобальна система позиціонування). GPS — система яка через супутник дозволяє точно визначити місце знаходження об'єкта. Програма "Урожай-Агро" сфокусована на агротехнологіях. Основні показники вносяться вручну, що дозволяє налагодити програму під конкретне господарство з усіма особливостями виробництва. Програми AgroMap та ESTBox зорієнтовані на господарства, у яких працюють з технологіями точного землеробства. Табля, робочий процес має такий вигляд: супутник збирає інформацію, програма проводить аналіз і видає декілька можливих варіантів. Табля, сканується кожне конкретне поле, складаються картограми забезпеченості ґрунтів різними елементами, картограма урожайності, розраховується оптимальна траєкторія руху агрегату [4]. Для повноцінної роботи із такими програмами необхідні сучасні комп'ютерні засоби та технології, також необхідним є формування у студентів навичок роботи з картографічними матеріалами на базі сучасних ГІС.

Центр "ГЕОМІН" пропонує інтелектуальні прилади та обладнання для ефективного ведення сільського господарства: автоматичні комп'ютеризовані метеостанції, автоматичні пробовідбірники, датчики урожайності які встановлюються на комбайн, обладнання для супутникової навігації при роботі техніки на полях, дистанційне визначення положення, маршруту, руху та стану сільськогосподарської. У цілому програма подібна до двох попередніх програм [4].

Із визначених місце програм, лише невелика частина з них розроблена в Україні. Можливо є інші, які знаходяться в стадії розробки, але про них не відомо широкому загалу. У таблиці наведено перелік програм які знайдено в Інтернеті та різних виданнях [5, 6]. Це далеко не повний їх перелік. Деякі продукти знаходяться в стадії розробки (наприклад, "Деметра" — розробляється Петербурзьким агрофізичним науково-дослідним інститутом).

Спеціалістами Проекту розвитку молочного тваринництва у Вінницькій області розроблено електронну модель сільськогосподарського підприємства на основі таблиць Excel (рис. 1).



Рис. 1. Розподіл системи усебічного.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Розроблений пакет дозволяє виконувати операції з розрахунку раціонів, зеленого конвеєру, системи удобрення, технологічних карт. За допомогою даних таблиць магістри, які володіють основами роботи у табличному процесорі Excel, навчаються розраховувати сівозміну та потребу насіння, планувати використання добрив та пестицидів і відповідно обробити ці дані; укладати технологічні карти, проводити аналіз за статтями витрат, сформувати раціони годівлі ВРХ, проводити фінансовий аналіз.

Особливістю розрахункових таблиць є те, що електронна модель не є програмним продуктом — це таблиці, запрограмовані в Excel. Тому, студенти можуть за 3–4 заняття засвоїти технології ведення господарства на базі даного пакету.

Практичні заняття з вивчення можливостей використання імітаційної моделі сільськогосподарського підприємства ми пропонуємо проводити у вигляді тренінгу. За допомогою такої форми проведення занять реалізуються принципи навчання інформатики [1, 2], зокрема:

1. *Принцип науковості відображується* у змісті навчання, оскільки вивчаються новітні досягнення у галузі інформаційних технологій АПК. Одєю з проблем реалізації даного принципу є загострення проблеми відбору мінімально необхідного матеріалу. Для її розв'язання важливим є виділення мети і завдань курсу “Інформаційні технології”, головного і другорядного, чітке формулювання для студентів вимог до знань і вмінь, які необхідно сформувати і виробити під час вивчення кожної нової теми. Принцип науковості змісту навчання передбачає, що способи засвоєння навчального матеріалу повинні бути адекватні сучасним науковим способам пізнання.

2. *За принципом посиленої складності* матеріал викладається у межах можливостей засвоєння його всіма студентами на рівні розуміння, спираючись на раніше вивчені теми, зокрема “Табличний процесор Excel”.

3. *За принципом доступності* у навчанні одиничним розробкам потрібно: виділяти основне, істотне в емпіричному компоненті, добирати достатню кількість прикладів, враховувати відмінності у швидкості сприйняття, темпі роботи, під час вивчення матеріалу використовувати послідовний перехід від простого до складного.

4. *Принцип свідомості та принцип зв'язку теорії з практикою* реалізуються за допомогою мотиваційного навчання, при якому кожна вказівка чи група зв'язаних за змістом завдання вказівок спочатку демонструється на прикладах, пояснюється мета та необхідність їх введення [3].

5. *Принцип міцності і системності знань* реалізується за допомогою використання раніше засвоєного матеріалу, а саме:

– введення вхідних даних з клавіатури та подальше їх опрацювання в середовищі табличного процесора;

– опрацювання заздалегідь введених до пам'яті комп'ютера табличних даних та аналіз одержаних результатів.

6. *Принцип наочності змісту і діяльності* реалізується за допомогою графічних схем виконання обчислень, демонстрації раніше виконаного розрахунку моделі, відповідного оформлення розрахункових таблиць (Рис. 2).

7. *За принципом послідовності і систематичності навчання* що поняття використання програм пакету Microsoft Office повторюються, збагачуючись, у нових контекстах. З метою реалізації даного принципу навчальний матеріал поділяється на логічно зв'язані розділи і блоки, використовуються схеми, плани, таблиці, опорний конспект, зміст не переважується другорядними фактами; студентів вчать користуватися довідниками правил роботи з пакетом; на кожному занятті рекомендується встановлювати його змістовий центр, він може буде розкритим на початку, в середині або під час підсумкового узагальнення.

8. *Принцип активності і самостійності* реалізується через діяльність студентів. Він передбачає розумову активність студентів у процесі оволодіння діяльністю, яка природно виходить з інтересу до навчання. Інтелектуальну активність забезпечують за допомогою постановки проблемних завдань, які стимулюють пізнавальні процеси. Емоційна активність забезпечують за допомогою підвищення мотивації, формування позитивного емоційного ставлення до предмета. Для реалізації принципу активності рекомендується навчання

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

використовувати альтернативні підходи, позиції і точки зору до будь-якого суттєвого питання, знаходити разом із студентами причини того, що вивчається, спонукати гіпотези студентів, працювати з їхніми версіями; у процесі навчання робити зупинки і пропонувати студентам проаналізувати їхню діяльність.

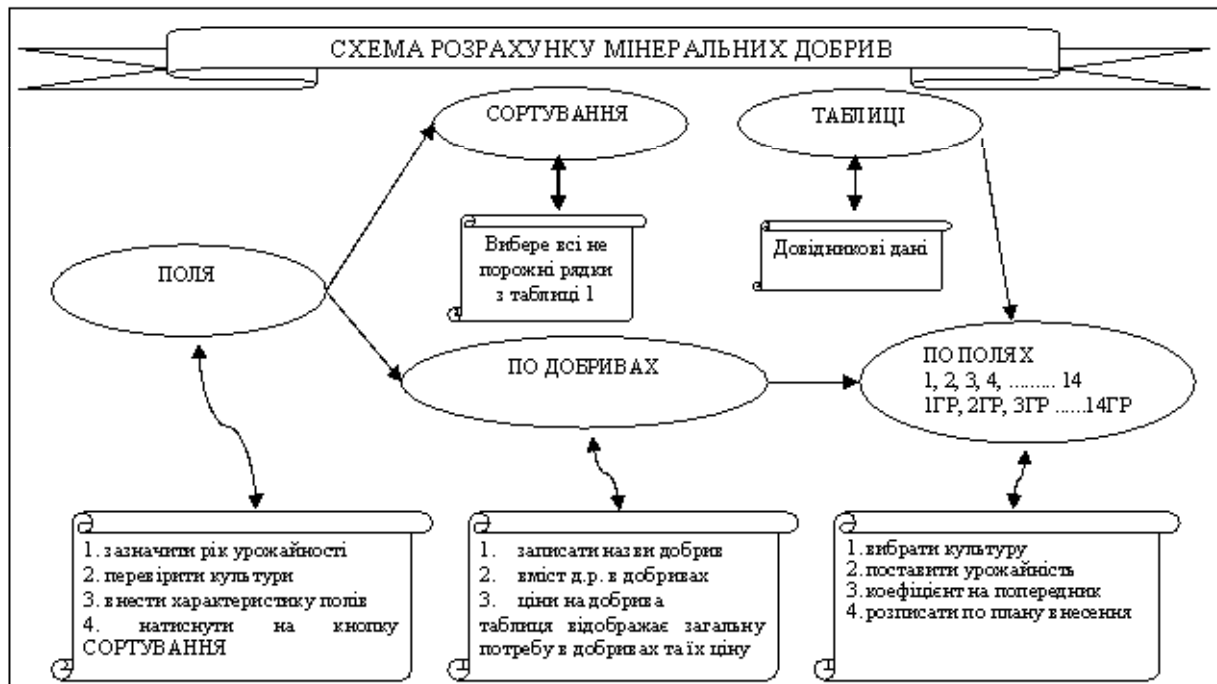


Рис. 2. Схема розрахунку мінеральних добрив

Самостійність студентів під час вивчення розрахункових таблиць також є метою і умовою успішного вивчення курсу "Інформаційні технології". Зростання самостійності відбувається, починаючи від повного управління викладачем через оперативну допомогу до самоуправління пізнавальною діяльністю студентів за допомогою комп'ютера. При переході до творчої діяльності самостійність реалізується повністю. Внаслідок зростання самостійності зростають і продуктивність навчання, вміння самостійно знаходити виходи зі скрутних ситуацій, користуватися літературою і комп'ютерними засобами допомоги (теоретична допомога при виконанні деяких операцій, пошук помилки, дії при незрозумілій реакції програми).

На майбутнє у практичній діяльності планується впроваджувати форми прояву активності такі, як: модифікація готових і розробка власних алгоритмів та програм, участь в проектній діяльності.

9. З метою реалізації *принципу індивідуалізації і колективності навчання* навчання використанню розрахункових таблиць проводиться колективно, тому можна знайти час для занять з сильнішими і слабшими учнями.

10. *Принцип гармонійного розвитку особистості* реалізується за допомогою використання змісту заняття з виховною метою: формування інтересу до предмета; формування вміння користуватися набутими знаннями і розширювати їх під час самостійного вивчення; розвитку самостійності і пізнавальні здібності студентів, підготовки їх до творчої діяльності; формування критичного та творчого мислення; формувати вміння працювати з інформаційним і програмним забезпеченням комп'ютера.

Відповідно до структури розрахункових таблиць (рис. 2) до змісту проведення тренінгу пропонується проводити заняття з наступних тем.

Заняття 1. Основні можливості та порядок роботи з розрахунковими таблицями Проекту розвитку молочного тваринництва у Вінницькій області.

Заняття 2. Розрахунок раціонів та зеленого конвеєру.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Заняття 3. Розрахунок системи удобрення.

Заняття 4. Розрахунок технологічних карт.

Метою роботи у напрямку вивчення існуючих пакетів програм є залучення студентів до розробки елементів пакетів програм побудови і розрахунку моделі діяльності підприємства АПК, базою для створення яких мають бути матеріали курсів “Інформатика та обчислювальна техніка”, “Інформаційні технології”, “Моделювання технологічних процесів і систем” та спеціальних дисциплін.

Висновки:

1. Як елемент методичної системи дисципліни “Інформаційні технології”, визначено зміст та засоби формування знань, умінь та навичок магістрів спеціальності “Агрономія” на базі комплексного використання інформаційно-комунікаційних технологій. Зокрема, пропонується вивчати імітаційну модель сільськогосподарського підприємства на основі таблиць Excel.

2. Як елемент методичної системи дисципліни “Інформаційні технології”, визначено форму проведення занять — навчальний тренінг формування знань, умінь та навичок магістрів спеціальності “Агрономія” на базі комплексного використання інформаційно-комунікаційних технологій.

3. Визначено подальший напрямок роботи з розробки методичної системи вивчення одиничних розробок інформаційного забезпечення АПК на базі широко розповсюджених програмних продуктів, а саме:

- 1) добір форм і методів проведення занять з вивчення одиничних розробок;
- 2) включення у зміст методичної системи інших існуючих пакетів одиничних розробок;
- 3) визначення елементів методичної системи навчання інформатики студентів вищих аграрних навчальних закладів які б дозволили у подальшому навчанні і майбутній професійній діяльності застосовувати набуті знання, сформовані уміння і навички для вивчення і побудови інформаційних моделей підприємства;

- 4) створення методичної системи залучення студентів до розробки пакетів програм побудови і розрахунку моделі діяльності підприємства АПК.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ключко О.В. Прикладна спрямованість навчання інформатики студентів вищих аграрних навчальних закладів: Дис. ... канд. пед. наук 13.00.02. Вінницький державний аграрний ун-т. — Вінниця, 2004. — 248 с.
2. Морзе Н.В. Методика навчання інформатики. Частина 1. Загальна методика навчання інформатики. — К.: Навчальна книга, 2003. — 254 с.
3. Морзе Н.В. Методика навчання інформатики. Частина 2. Методика навчання інформаційних технологій. — К.: Навчальна книга, 2003. — 290 с.
4. Яцук С.В. Квірікашвілі Д. Проект розвитку молочного сектору Вінницької області 2006. Міжнародна Фінансова Корпорація. — Вінниця, 200618 с.
5. www.vingeo.com.
6. www.syngenta.com.ua.

ЗА РУБЕЖЕМ

Ганна ШТЕФАНЮК

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УГОРЩИНІ В ПЕРІОД 50-Х — ПОЧ. 90-Х РОКІВ ХХ СТ.

У статті розглядається проблема розвитку системи підготовки педагогічних кадрів в Угорщині у 1950-х — кінця 80-х років — період, коли для країни було характерним партійно-державне управління всіма сферами життя, включаючи систему освіти.

У світовій практиці підготовки педагогічних кадрів настав час, коли демократичні перетворення висувають вимоги якісних змін у сфері освіти взагалі і у системі підготовки педагогів зокрема. Детальний аналіз системи підготовки педагогічних кадрів в Угорщині в умовах впливу партійно-державного апарату (під яким майже півстоліття перебувала угорська система освіти) є надзвичайно важливим для визначення напрямків реформування підготовки педагогів з урахуванням негативного досвіду попереднього режиму.

Питаннями підготовки педагогічних кадрів в Угорській Народній Республіці у цей період займалися такі радянські педагоги, як В. Гамоннай [2; 3], Д. Мансфельд [4], Н. Гайдамашко [1], але в їхніх роботах досвід угорської педагогіки у цій сфері не знайшов адекватного відображення. Дослідження В. Гомоннай і Д. Мансфельда спрямовані на захист ідей диктатури пролетаріату. Дисертація Н. Гайдамашко пройнята марксистсько-ленінською ідеологією і не розкриває фактичної суті підготовки педагогічних кадрів в Угорщині у цей період, спрямована на впровадження рішень партії і захист її ідеології.

Відомі угорські педагоги займалися різними аспектами підготовки педагогічних кадрів в Угорщині у цей період. Так, Андор Лодані досліджував структуру та кількісні характеристики підготовки вчителів [14; 15], Золтан Фабіан описав різні моделі підготовки педагогів [8], Елемер Келемен та Андор Лодані займалися освітньою політикою [10; 13]. У статті здійснено інтегрований аналіз усіх аспектів підготовки вчителів з наголосом на нормативній основі будь-яких змін у системі освіти зазначеного періоду.

Метою статті є аналіз розвитку системи підготовки педагогічних кадрів в Угорщині у 50-ті — на поч. 90-х рр. ХХ ст. у змістовому, структурному, а також кількісному та якісному аспектах.

У 1948–1950 роках в Угорщині сформувалася “диктатура пролетаріату”, тобто соціалістичний соціальний устрій радянського зразка, в якому — аж до кінця 1980-х років — реалізувалася диктатура єдиної вітчизняної політичної партії (комуністичної), керованої з Москви. Починаючи з цього часу, всі рівні життя країни опинилися під впливом комуністичної партії, яка в Угорщині у 1948–1956 роках мала назву Угорської партії робітників, а у 1957–1989 роках — Угорської соціалістичної робітничої партії.

Рішенням партії від 29 березня 1950 року у систему освіти Угорщини було введено нові навчальні плани на основі марксистського, матеріалістично-атеїстичного світогляду, існуючі підручники було виведено з користування і замінено єдиними підручниками, ухваленими і затвердженими керівництвом партії, обов’язковою іноземною мовою у школах усіх рівнів стає російська [16, 355].

Зміни соціально-політичного устрою країни не могли не вплинути на систему підготовки педагогічних кадрів, адже виникла потреба у формуванні нового світогляду педагогів. Це відобразилося у міністерському указі у квітні 1950 року, згідно з яким педагоги повинні були пройти курси перекваліфікації, на яких передбачалося вивчення основ марксистсько-ленінсько-сталінської теорії, щоб відповідати вимогам соціалістичного виховання [16, 356].

Таким був стан підготовки педагогічних кадрів в Угорщині у першій половині 50-х років. У 1950 році термін навчання на педагогічних факультетах університетів було скорочено з 5 до 4 років, а у педагогічних інститутах — з 3 до 2 років [13, 54]. Необхідність скорочення періоду

ЗА РУБЕЖЕМ

підготовки педагогів пояснювалася нестачею вчителів. Водночас передбачалося, що внаслідок такої зміни число випускників педагогічних закладів перевищить реальну потребу в учителях. Це зумовило значне скорочення набору абітурієнтів у наступні навчальні роки. Так, число слухачів перших курсів педагогічних інститутів змінювалось таким чином [14, 86]:

Навчальний рік	1952/53	1953/54	1954/55	1955/56
Число студентів	1932 чол.	1692 чол.	400 чол.	416 чол.

Як бачимо, всього за 4 роки число студентів педагогічних закладів зменшилося майже у 5 разів.

З іншого боку, передбачалося, що зі скороченням періоду навчання у закладах підготовки педагогічних кадрів підвищиться ефективність підготовки. Але це привело до збільшення навантаження студентів, тому рівень їх підготовки знизився [7, 182]. Для покращення ситуації Політбюро партії урядом рішенням від 31 травня 1951 року ввело підготовку педагогів з однієї спеціальності в першу чергу для слухачів угорської філології, історії та педагогіки [13, 55].

У 1957 році було продовжено період підготовки вчителів для середньої школи до 5 років. У 1958 році під керівництвом університетів постало створення шкіл для проходження практики [16, 414]. Важливим кроком у спробах підвищити якість підготовки вчителів було рішення Угорського революційного робітничо-селянського уряду, згідно з яким з 1-го вересня 1959 року підготовка вчителів та вихователів перейшла на університетський рівень, період навчання у педагогічних інститутах продовжено до 4-х років і введено підготовку студентів денного відділення з трьох спеціальностей [5, 640].

На початку 1960-х років демографічна хвиля в Угорщині спричинила зростання потреби у вчителях. Згідно зі статистичними даними станом на 15 вересня 1962 року була потреба у 61960 педагогічних кадрах, причому реальна кількість учителів становила 59920 чоловік [7, 476]. З метою подолання нестачі педагогів було розширено набір абітурієнтів, а це, в свою чергу, потребувало відкриття нових закладів. У Ніредьгазі було відкрито новий інститут підготовки педагогічних кадрів. Було також прийнято рішення з 1963 року передати Сегедське педагогічне училище Сегедському педагогічному інституту з метою розширення останнього [12, 145].

У кінці 1960-х років завдяки спаду демографічної хвилі припинилося розширення мережі закладів підготовки вчителів як початкових, так і середніх шкіл. У період між 1965 і 1970 роками чисельність студентів денного відділення педагогічних закладів зросла на 5,5%, настав перехідний етап надлишку педагогів [11, 104].

Характер зростання числа студентів перших курсів денного відділення закладів підготовки педагогічних кадрів у період з 1965 до 1970 рр. видно з такої таблиці [14, 200]:

Навчальний рік	1965/66	1967/68	1970/71
Педагогічні інститути	1184 чол.	1082 чол.	1313 чол.
Заклади підготовки вчителів початкової школи	632 чол.	718 чол.	833 чол.
Заклади підготовки вихователів	275 чол.	342 чол.	440 чол.

26 січня 1967 року на нараді заступників Міністрів у Будапешті було розглянуто пропозицію про вдосконалення роботи вищих навчальних закладів, у якій, зокрема, наголошувалася необхідність працевлаштування випускників закладів підготовки педагогічних кадрів [7, 554]. У липні 1968 року відбулося засідання Ради Міністрів для розгляду цієї пропозиції, де були прийняті конкретні рішення з метою подолання безробіття педагогів [14, 194]:

- кількість учнів у одному класі не повинна перевищувати 40 осіб;
- потрібно забезпечити можливість розподілу класу на групи для викладання іноземних мов, а також математики, природничих предметів у спеціалізованих класах;

– на початку 1970-х років кількість обов’язкових годин навчального плану потрібно знизити на 10-12% і знизити навантаження вчителів позаурочними годинами.

Щоб наблизити зміст підготовки вчителів початкової школи та інших рівнів, Міністерство освіти Угорщини провело кілька спроб уніфікації навчальних програм закладів підготовки педагогічних кадрів. Для цього ЦК Угорської соціалістичної робітничої партії рішенням від 15.02.1972 р. постановив підняття підготовки вчителів початкових класів на інститутський рівень, чим забезпечив основу для організації єдиної системи підготовки вчителів I-VIII класів загальноосвітніх шкіл [17, 22]. У світлі цієї постанови відбулися зміни і у змісті підготовки педагогічних кадрів. Зокрема, з 1972 року у всіх закладах підготовки педагогів було введено такі нові дисципліни, як освітня політика, основи громадянства і права, культура мовлення, підготовка організаторів виховної роботи з дітьми, технологія викладання [6, 6].

У 1975–1976 навчальному році педагогічні училища реформують у педагогічні інститути. Підготовка вчителів здійснюється на основі двох спеціальностей, тобто педагогів готують для викладання двох навчальних дисциплін [11, 110].

Введення підготовки з двох спеціальностей зумовило необхідність запровадження двох додаткових лекційних курсів, так званих колегіумів. Їх суть полягала у тому, що слухачі мали право вибору одного предмету з кожної з двох груп предметів. До першої групи входили малювання, співи, фізичне виховання, техніка, російська мова; до другої — педагогіка, народна творчість, основи бібліотекознавства [6, 6]. Головною метою введення системи колегіумів було забезпечення майбутніх вчителів підготовкою до проведення загальноосвітньої діяльності в дитячих будинках, мережа яких значно розширилася на початку 1970-х років. Ці спецкурси були включені у навчальний план підготовки студентів паралельно з основною підготовкою протягом всіх семестрів підготовки. У таблиці показано навчальний план вивчення колегіуму російської мови [18, 7]:

Предмет \ Семестр	I	II	III	IV	V	VI
Граматики	3	2	–	–	–	–
Граматики і практика стилю	2	2	2	2	–	–
Російська і радянська література і дитяча література	–	2	3	2	2	6
Педагогіка предмету	–	–	–	2	–	–
Шкільна практика	–	–	–	–	4	–
Кількість годин на тиждень	5	6	5	6	6	6

Основними причинами необхідності змін у структурі і системі підготовки педагогічних кадрів були такі [8, 10]:

– система освіти Угорщини вимагала підготовки педагогів, які пристосовуються до практичних вимог часу і здатні до змін у межах спеціальності;

– наближення підготовки педагогів для початкового, середнього та вищого рівнів створило умови для послаблення надмірної ієрархізації у межах професії;

– склалася потреба у створенні умов для стабілізації системи закладів та реорганізації існуючих закладів підготовки педагогічних кадрів. Це стосувалося також налагодження взаємодії між закладами як у різних регіонах, так і у межах однієї області;

– виникла необхідність ознайомлення зі спорідненими спеціальностями, практикою роботи із різними віковими групами, ефективними навичками роботи.

У вересні 1978 року Міністерство освіти створило пробну модель підготовки педагогічних кадрів, яку ввели у Пейчському університеті [14, 353]. Ця модель передбачала введення додаткової спеціальності на старших курсах підготовки з предметів окремих інтегрованих галузей знань, як, наприклад, історія, біологія та ін. До цього часу студенти вже опанують основну спеціальність, яку в академічній програмі визначено як інтегровану галузь наук. Такими галузями є, зокрема, суспільствознавство чи природознавство. Основною метою введення цієї

ЗА РУБЕЖЕМ

моделі було підвищення результативності підготовки педагогічних кадрів різних рівнів. У 1981 році рішенням державної комісії Пейчський педагогічний інститут припинив самостійне існування. З 1982 року він почав діяти як педагогічний факультет при Пейчському університеті імені Йануса Панноніуса [11, 116]. На цьому факультеті готували вчителів загальноосвітньої та середньої школи з п'ятирічним терміном навчання [9, 10].

Як вважав Андор Лодані, на початку 1980-х років в угорській системі підготовки педагогів склалася характерна ситуація [15, 5]:

- ефективність підготовки була низькою із-за надмірної диференціації її рівнів: підготовка вихователів — 2 роки, вчителів початкової школи — 3 роки, вчителів загальноосвітньої школи — 4 роки, підготовка на університетському рівні — 5 років;

- виникла нагальна потреба у підвищенні кваліфікації та перекваліфікації педагогічних кадрів;

- спостерігалось зниження чисельності педагогічних кадрів, втрачався престиж професії педагога, що зумовило відхід значної частини випускників педагогічних закладів від обраної професії.

Співвідношення даних бюджету часу підготовки педагогів наведено у таблиці на прикладі підготовки педагогічних кадрів для дошкільних виховних закладів, початкової та загальноосвітньої школи.

	Дошкільні заклади	Початкова школа	Загальноосвітня школа
Період підготовки	2 роки	3 роки	4 роки
Загальна кількість годин	1699 год.	2600 год.	3280 год.
Обов'язкова кількість предметів	20–22	26–32	30–36
Кількість годин/тиждень	30,2	30–35	25–31
Загальна кількість екзаменів	8–10	23	36
Практична підготовка (%)	17	12	5–7
Ознайомлення з іншими віковими категоріями	20–25 год.	10–15 год.	4–5 год.
Додаткова підготовка під керівництвом досвідченого вчителя на місці роботи	1 рік	2 роки 1 рік	2 роки

Зважаючи на стан підготовки педагогів, у 1984 році було підготовлено, а у 1986 році затверджено документ Міністерства Культури “Принципи вдосконалення підготовки педагогів” [14, 356].

Цільовим завданням цього документу було прагнення такої системи підготовки вчителів, яка забезпечить більшу якість підготовки, згладить суспільну ієрархію педагогів, забезпечить вчителям можливість викладання на різних рівнях школи шляхом підвищення кваліфікації.

Відносно вечірньої та заочної форм підготовки педагогічних кадрів, у цьому документі зазначалось, що підготовка повинна здійснюватися лише через стаціонарну форму навчання. Вечірню та заочну форму навчання передбачалось продовжити лише на один рік. Забезпечення підготовки із спеціальностей, що вимагають значної практичної підготовки, а також спеціалістів з іноземної філології повинно здійснюватись тільки шляхом стаціонарного навчання.

Згідно з документом, реформування системи закладів підготовки педагогічних кадрів повинно проходити на основі вже існуючих закладів шляхом розширення профілів малих закладів, створення умов для підготовки педагогів з різних спеціальностей, а також лаборантів. Передбачено підсилення взаємодії закладів педагогічної освіти та досягнення міжзакладної кооперації у підготовці спеціалістів.

Однак ці спроби реформування на практиці не принесли бажаного результату. Так, наприклад, не вистачало необхідних економічних умов для реорганізації закладів підготовки педагогів; професійній самостійності закладів і педагогів перешкоджали обмеження та ідеологічно-політичні положення діючих центральних навчально-виховних планів, надмірна кількість навчального матеріалу, а також педагогічно-методичні регулювання. Все ж

найсерйознішою перешкодою при введенні змін у дію був партійно-державний апарат управління освітою [10, 31].

Займаючись пошуками шляхів підвищення якості підготовки педагогічних кадрів в Угорщині, Золтан Фабіан запропонував модельний підхід, згідно з яким у світовій практиці підготовки педагогів сформувалося декілька характерних варіантів (моделей) підготовки. У запропонованій З. Фабіаном класифікації виділено 8 моделей підготовки вчителів, серед яких названі ті, що у 1980-х роках були загальноприйнятими в Угорщині, а також такі, які після випробування у закладах підготовки педагогів могли, б стати альтернативою уже функціонуючих моделей [8, 15].

1. Модель дивергентної (відокремленої одна від одної) професійної підготовки. До 1989 року — найпоширеніша в Угорщині.

2. Модель підготовки з двох і більше спеціальностей, яка є загальною у підготовці вчителів-предметників і орієнтується на спеціальні науки.

3. Модель підготовки з двох і більше галузей певної спеціальності, яка лиш починає поширюватися в Угорщині. Ведуться пошуки шляхів у сфері лікувальної педагогіки, освіти дорослих, педагогіки вивчення іноземних мов, музики і т.д.

4. Багатоступенева підготовка. Суть моделі — комплексна педагогічна програма, що пропонує три альтернативи підготовки: дисциплінарну, педагогічну, практичну, ступені і співвідношення яких визначає послідовність та період підготовки.

5. Розгалужена модель підготовки, яка полягає у тому, що в першій половині підготовки вивчаються загальні основи двох галузей, а в другій половині — окремо (наприклад, на першому ступені підготовки головною спеціальністю є “педагог”, на другому ступені відбувається поділ на галузі спеціальності — вихователь, вчитель початкових класів, а третім ступенем є ще вужча спеціалізація для вчителів-предметників).

6. Модульна підготовка, яка цілковито відрізняється від інших і поширена на Заході та в США. Спочатку для кожної спеціальності розробляється так званий набір модулів, з яких студенти виберуть блоки, необхідні для їх професійної підготовки. У цій моделі підготовки педагогічних кадрів наявна взаємодія закладів (за умови, що певний заклад не володіє бажаним модульним блоком), а також поряд з основною підготовкою існує додаткова. Набір модулів формують так, щоб він задовольняв вимоги практики. Такий вид підготовки дає можливість студентам навчатися за індивідуальним планом.

7. Модель підготовки, комбінована з дійсним виконанням роботи, де є багато можливостей. Реальною є базова освіта — здобуття першого диплому. Після періоду денного навчання слідує рік практики, який завершується випускним екзаменом. У процес підготовки передбачено можливість включення системи спеціальних екзаменів.

8. Модель вищої підготовки інститутського рівня, комбінованої із попереднім отриманням середньої освіти. Вступна програма до ВНЗ дає загальну підготовку високого рівня в гімназіях та училищах, де учні факультативно оволодівають педагогічними дисциплінами, спрямованими на пропедевтичне формування їх педагогічної зорієнтованості. Період вищого рівня підготовки продовжується наданням спеціальної педагогічної підготовки.

З кінця 1980-х років заклади підготовки педагогічних кадрів різних рівнів почали вводити експериментальні плани підготовки за різними видами моделей для визначення їх ефективності та доцільності в угорській системі освіти.

Висновки. Таким чином розглянуто розвиток системи підготовки педагогічних кадрів в Угорщині у період від 1950-х до 1990-х років. Як бачимо, за цей час у системі підготовки педагогів спостерігалися різноманітні тенденції системних, структурних та змістових змін, які не увінчалися успіхом. До початку 1990-х років для угорської системи підготовки педагогічних кадрів були характерними ієрархізація видів підготовки, диференціація педагогічних закладів та низький рівень підготовки вчителів, головною причиною яких було централізоване управління системою освіти в Угорщині у 2 пол. XX ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гайдамашко Н.И. Становление и развитие высшего педагогического образования в Венгерской Народной Республике. — Москва: Диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук, 1988. — 177 с.

2. Гомоннай В.В. Народное образование в Венгрии. — М.: Педагогика, 1972. — 224 с.
3. Гомоннай В.В. Педагогическая мысль и проблемы народного образования в Венгрии. — Киев: Автореф. дис. на соискание ученой степени докт. пед. наук, 1970. — 60 с.
4. Мансфельд Д.П. Общее образование в ВНР. — М.: Педагогика, 1985. — 166 с.
5. Az Oktatási Miniszter Parlamenti beszámolója a közoktatás helyzetéről. // Köznevelés. — 1978. — 36. sz. — 3-12 old.
6. Dokumentumok a Magyar oktatáspolitikai történetéből II. (1954-1972). Összeállította: Kardos József és Kornidesz Mihály. — Budapest: Tankönyvkiadó, 1990. — 714 old.
7. Fábián Zoltán. Mire valók a modellkutatások? // Új modellek a pedagógusképzésben. — Budapest: Tankönyvkiadó, 1989. — 6-20 old.
8. Javaslat a pedagógusképzés és -továbbképzés feladattervére. // Magyar felsőoktatás. — 1994. — 5. sz. 9-11 old.
9. Kelemen Elemér. Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében (1945-1990). // Új Pedagógiai Szemle. — 2003. — 9. sz. — 25-32 old.
10. Ladányi Andor. A magyar felsőoktatás a 20. században. — Budapest: Akadémiai Kiadó, 1999. — 136 old.
11. Ladányi Andor. A magyar pedagógusképzés alakulása az elmúlt másfél évtizedben. // Szegedi Nyári Egyetem. Pedagógia. — Szeged, 1988. — 143-170 old.
12. Ladányi Andor. Felsőoktatási politika 1949-1958. — Budapest: Kossuth Könyvkiadó, 1986. — 235 old.
13. Ladányi Andor. Mennyiségi fejlődés és strukturális változások: a felsőoktatás útja a felszabadulás után. — Budapest: Tankönyvkiadó — Oktatáskutató Intézet, 1989. — 431 old.
14. Ladányi Andor, Szövényi Zsolt. A pedagógusképzés strukturájának fejlesztési irányai. // Köznevelés. — 1994. — 19. sz. — 5-8 old.
15. Mészáros István, Német András, Pukánszky Béla. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. — Budapest, 1999. — 479 old.
16. Miklósvári Sándor. Egységes általános iskola — egységes tanárképzés. // Köznevelés. 1972. — 17. sz. — 21-23 old.
17. Miklósvári Sándor. Tanítóképzés főiskolán. // Köznevelés. — 1975. — 32. sz. — 6-7 old.

Людмила РОМАНИШИНА

СУЧАСНА СИСТЕМА ОСВІТИ В ІСПАНІЇ ТА ІТАЛІЇ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

В організації змісту освіти, методів та форм навчання сучасної системи освіти Іспанії та Італії є спільні та відмінні риси. Фундаментальні принципи ідеології реорганізації систем освіти цих країн зорієнтовані на поглиблення зв'язків школи та суспільства, на забезпечення гнучкості та динамічності організації педагогічного процесу, на модернізацію навчальних програм, що в цілому відповідає високим освітнім стандартам країн — членів Європейського Союзу.

“Освіта — основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства. Освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені...”, — наголошується в *Національній доктрині розвитку освіти* [1, 9].

Реформуючи національну систему освіти, Україна намагається адаптувати кращий позитивний досвід у сфері освіти розвинених країн-членів Європейського Союзу (ЄС).

Сьогодні дослідження систем освіти країн-членів ЄС перебуває в полі зору багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників. Зокрема, українські дослідники Л. Пуховська, Н. Абащкіна, О. Авксентьєва, Н. Авшенюк здійснили порівняльний аналіз систем професійної освіти в країнах-членах ЄС (ФРН, Франція, Великобританія тощо); К. Корсак, О. Матвієнко, О. Локшина (порівняльний аналіз систем середньої школи в країнах ЄС); О. Авксентьєва, С. Hidalgo, А. Machado (дослідження системи професійної освіти в Іспанії); С. Савіцка-Вільгусяк (аналіз реформування системи освіти Італії), Р. Richini (аналіз системи професійної освіти в Італії).

Мета статті — здійснити порівняльний аналіз сучасних систем освіти в Іспанії та Італії.

Система освіти Іспанії. Населення Королівства Іспанія становить 39,7 млн. чол. У початковій школі Іспанії навчається 2491000 учнів, а в основній школі — 3221000 відповідно. Кількість студентів на 100000 населення становить 4254. Витрати (у відсотках) на освіту різних рівнів становлять:

- початкова школа — 33,3 %;
- основна школа — 47,9 %;
- вища школа — 16,6 % [2, 26].

Початковою обов'язковою освітою охоплені діти віком від 6 до 12 років. Усі школи поділяються на державні (publikum) та приватні (privado). У державних школах навчання безкоштовне. У середній школі навчаються діти віком від 12 до 16 років. Існують державна, приватна (при ордені монахів) та напівприватна середні школи. Останні підтримує держава, за договором оплачуючи частину витрат (гроші за додаткові заняття та уроки) [2, 27].

В Іспанії близько 20% безробітних. Вища освіта (державна) здобувається у духовних семінаріях, католицьких університетах (м. Барселона). У технічних середніх спеціальних і вищих навчальних закладах студенти спершу проходять частину програми, яка відповідає нашій шкільній програмі.

В університетах студенти вчаться 5–6 років і одержують диплом ліцензіата чи інженера. Ступінь магістра одержують, пройшовши ще 1 рік навчання після одержання диплома. Далі йде докторантура (аналог нашої аспірантури). 3-річну освіту можна одержати в університетських школах (аналог наших технікумів та коледжів), після чого присвоюється звання дипломованого спеціаліста чи технічного інженера [2, 28].

Реформа освіти Іспанії. Реформування освітньої системи в 70-х–90-х роках ХХ ст. здійснювалось у рамках Основного Закону про освіту (ОЗО) (LGE, la Ley General de Educacion, 1970)), який проголосив основною метою повне охоплення освітою усього населення країни. Згідно з цим Законом освіта диференціювалася на загальну, що складалася з початкової (дитячий садок); базової (8 класів школи); середньої (бакалаврат — 3 роки); професійної освіти першого (ПО1) та другого (ПО2) ступеня — (5 років); курсу орієнтації на університетську освіту, університетської освіти, та спеціалізовану освіту (мистецьку і філологічну) [2, 132–133].

Вирішального впливу на напрямки розвитку освітньої системи Іспанії взагалі і професійної зокрема, як складової її частини, набув Закон про загальне управління системою освіти (LOGSE, la Ley Organica de Ordenacion General del Sistema Educativo, 1990 — ЗЗУСО). Він встановив співвідношення навчальних програм з європейськими і світовими стандартами.

Згідно із ЗЗУСО освіта Іспанії диференціюється на **загальну** та спеціальну. До **загальної** освіти відносяться: дитяча (від народження до 6 років); початкова (від 6 до 12 років); середня з поділом на середню обов'язкову (від 12 до 16 років) і середню необов'язкову — бакалаврат (від 16 до 18 років) та професійна освіта середнього рівня (від 16 років); професійна освіта вищого рівня (від 18 років); університетська освіта.

Спеціальна освіта включає мистецьку та філологічну [4, 134].

Таким чином, можна зробити висновок, що реформування професійної освіти здійснено за двома принципами, запровадженими ЗЗУСО:

- інтегрування професійної освіти в структуру середньої освіти;
- скоординоване планування навчання з відповідальністю адміністрації навчальних центрів і соціальних агентів за створення навчальних програм (у розробці яких вони беруть участь) та їх виконання (виділення частини куррикулуму на навчання в трудових центрах).

ЗЗУСО встановив нові вимоги до поліпшення якості навчання, що зумовлено швидкими темпами розвитку сучасних технологій і складності виробничих структур. Він розглядає сучасну професійну освіту як механізм, спроможний задовольнити розвиток суспільства в нових умовах, і поділяє її на:

- регламентовану професійну освіту, до якої входять базова та специфічна професійна освіта;
- професійну освіту на робочому місці;
- професійну освіту повнолітніх.

Таким чином, існує декілька проблем, які стоять перед системою освіти Іспанії: підвищення рівня якості освіти у цілій освітній системі, удосконалення системи допідготовки,

професійного удосконалення працюючих вчителів та шкільної адміністрації, підготовка її до роботи в умовах політики децентралізації та відповідальності за освіту, підвищення демократизму всього навчально-виховного процесу.

Система освіти в Італії перебуває під суворим контролем держави. У дитячих садочках (*scuola materna*), відвідування яких не є обов'язковим, навчаються діти від 3 до 6 років. Навчання здійснюється за методом Марії Монтесорі по 15–30 чол. у групах. У приватних католицьких дитячих садочках дотримуються традиційних методів виховання. У 6 років діти вступають до початкової школи. Перші два її ступені безкоштовні:

– початкова школа першого ступеня — *skuole elementare 1*

– початкова школа другого ступеня — *skuole elementare 2*.

– загальноосвітні предмети — читання, письмо, малювання, арифметика, музика, хоча б одна іноземна мова — є обов'язковими, релігія — за бажанням учнів.

По закінченні першого 5-річного циклу (двох перших ступенів) учні складають письмовий і усний екзамен, за результатами яких видається атестат початкової школи (*diploma di licenza elementare*) [4, 138].

Після цього учні переходять до середньої школи (*scuola media*), де вчать до 14 років італійську мову, історію, географію, математику, природничі науки, іноземну мову, мистецтво та музику. Після кожного року навчання проводяться іспити за системою “зараховано — не зараховано”. Після закінчення всього курсу навчання в *scuola media* учні здають випускні іспити з італійської мови, математики, іноземної мови (письмово).

Професійна освіта Італії. Випускники середніх шкіл можуть вступити до навчальних закладів різних профілів, які в Італії зараховані до системи вищої середньої школи (*scuola secondaria superiore*):

– класичний ліцей — *il liceo classico* (вивчення італійської мови),

– мовний ліцей — *il liceo linguistico* (посилене вивчення іноземних мов),

– професійні школи — *istituti per lo studio tecnico* (на зразок наших профтехучилищ),

– комерційні школи (викладання фінансових дисциплін з урахуванням майбутньої роботи у фінансовому середовищі),

– музичні і спортивні школи — аналоги професійних навчальних закладів (технічні інститути, профтехучилища, школи мистецтв),

– ліцеї тощо.

В усіх цих навчальних закладах професійного спрямування навчаються діти віком від 14 до 19 років [4, 139].

Система професійної освіти Італії включає технічні училища, навчання ремесел (учнівство) на підприємствах при одночасному відвідуванні навчального закладу і так званий “альтернативний режим” (чергування періоду роботи з періодом навчання). Термін навчання — 4 роки. При цьому термін професійного навчання становить 3 роки. По закінченню видається свідоцтво про кваліфікацію (*diploma di qualifica*). Після 4 років обов'язкового навчання в системі профтехосвіти, маючи свідоцтво про кваліфікацію, учень може самостійно чи відвідуючи річні підготовчі курси при вищому навчальному закладі підготуватися до здачі державного іспиту, аналогічного іспиту в ліцеї.

Законом дозволяється перехід із одного типу ліцею до іншого та із ліцею в заклад системи професійно-технічної освіти, а також із системи профтехосвіти до системи ліцею [4, 141].

Університетська форма освіти передбачає різні рівні підготовки, які оцінюються в так званих університетських освітніх кредитах (*credito formativo universitario* — CFU), котрі прирівнюються до 25 год. роботи (самостійні заняття, лекції, лабораторні роботи, стажування), необхідних для доступу до певного освітнього рівня [4, 141].

Вища освіта Італії. В італійські університети приймають після 12-річного навчання. Університетський курс називається *Corsi de laurea*. Після захисту диплома студенти одержують звання “*dottore*” (4 роки навчання), потім іде аспірантура (3 роки), одержання звання доцента і лише після цього — професора. Університетський рівень освіти забезпечують університети, політехнічні інститути, університетські інститути, вищу художню і музичну освіту (академії, консерваторії), вища технічна підготовка [4, 139].

Підготовка до вступу в університети здійснюється в ліцеях. Програма усіх ліцеїв включає італійську літературу, латину, математику, фізику, природничі науки, філософію і історію. Випускники складають іспити (*esami di maturita*) і одержують атестат зрілості (*diploma di maturita*), з якими можна вступити до університету. У класичному ліцеї здійснюється загальна підготовка до вступу в університет, і випускники ліцею мають право вступити на будь-який факультет університету. Усі інші навчальні заклади цього ступеня дають професійну підготовку. До них відносять 9 технічних інститутів (*Istituto tecnico*) і професійні інститути (*Istituto professionale*), в яких навчають ремесел, комерції та готельної справи.

Реформа освіти Італії. У 1969 році був прийнятий закон про ліквідацію будь-яких перешкод при переході від середньої до вищої школи, як наслідок — переповнення університетських аудиторій і зниження ефективності роботи всієї вищої школи.

Така освітня політика в Італії, як і в Іспанії, спричинила застійні процеси, передусім недотримання Італією світових та європейських вимог до систем освіти. Цьому сприяла висока концентрація державної влади у центральних урядових органах. Відставання не одразу було усвідомлене більшістю політиків та населення країни. Справді, для цього достатньо було виконати будь-яке з європейських досліджень стану систем освіти та їх реформування за останні десятиріччя. За 1984-1994 рр. Італія, на відміну від загалу країн-членів ЄС, змушена була прозвітувати про незначні інновації в сфері обов'язкової освіти [5, 200].

У рамках реформи вищої школи уряд у серпні 2000 р. прийняв постанову про зміни її організації в таких аспектах:

- уведення двоступеневого навчання за схемою 3 + 2 роки;
- професіоналізація підготовки вчителів для закладів усіх рівнів в університетах, яка полягала у застосуванні додаткових навчальних програм I та II рівнів тривалістю 1 рік;
- вимірювання обсягу роботи студента у кредитах (1 кредит — 25 год. роботи);
- вступ перестає бути надмірно ліберальним (запровадження тестування для визначення загальної готовності до засвоєння програм університетів) тощо [5, 206].

28 березня 2003 року було прийнято Закон “Про доручення уряду розробити загальні норми в галузі освіти і визначити основні обсяги послуг, що надаються в галузі освіти та професійної підготовки”. Згідно з цим законом “кожному забезпечується право на освіту тривалістю не менше 12 років”. При цьому вводиться така система шкільної освіти:

- підготовча школа (*scuola dell' infanzia*). Вік вступу дітей — 3 роки.
- школа першого циклу. Вік — 6 років.

Вона включає:

- початкову школу (*scuola primaria*) — навчання 5 років;
- середню школу I ступеня (*scuola secondaria di I grado*) — навчання 3 роки.

По закінченні школи I циклу учні складають державний іспит і видають свідоцтво про середню освіту (*diploma di licenza media*), яке дає право на навчання у школі II циклу, вік — 14 років (навчання за схемами ліцеїв чи професійної освіти) [4, 140].

За уведеною схемою система ліцеїв включає 8 типів: гуманітарний, класичний, лінгвістичний, науковий, музично-хореографічний, технологічний, художній, економічний тощо. Сьогодні в Італії існує 4 типи ліцеїв: класичний, лінгвістичний, науковий, художній. Тривалість навчання — 5 років. По закінченні ліцею проводиться державний іспит і видається атестат зрілості (*diploma di maturita*) з правом вступу у вузи [4, 141].

При аналізі системи освіти Італії було віднайдено низку недоліків: високий відсів у старшій середній школі та вищих навчальних закладах, що призведе до великої втрати коштів для держави та в кінцевому підсумку — до відчутного дефіциту висококваліфікованих кадрів. Необхідною є реформа на рівні старшої середньої та вищої школи, запровадження політики децентралізації управління освітою на користь місцевої влади, шкіл та вищих навчальних закладів.

Таким чином, аналізуючи напрацьований досвід розбудови сучасних систем освіти в Іспанії та Італії, ми дійшли висновку про спільне та відмінне в організації змісту освіти, методів та форм навчання. Фундаментальні принципи ідеології реорганізації систем освіти цих країн зорієнтовані на поглиблення зв'язків школи та суспільства, на забезпечення гнучкості та

динамічності організації педагогічного процесу, на модернізацію навчальних програм, що в цілому відповідає високим освітнім стандартам країн — членів Європейського Союзу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти: Указ Президента України про Національну доктрину розвитку освіти від 17 квітня 2002 року №347/2002 // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 2. — С. 9–22.
2. И. Курбанова, Ю. Кавешников. В Испании не принято ругать учеников // Учительская газета, 17 июля 2001 года. — 2001. — № 28–29. — С. 26–29.
3. Авксентьева О.І. Реформування професійної освіти в Іспанії // Професійна освіта: теорія і практика. — 1999. — №2(10). — С. 132–138.
4. Абрамова Т. Италия адаптируется к системе образования Евросоюза // Народное образование. — 2005. — № 2. — С. 138–144.
5. Савіцка-Вільгусяк С. Італія: запізнилі освітні реформи на зламі сторіч // Освіта і управління. — 2002. — Т.5. — №2. — С. 199–207.

Тетяна ПАНИЧОК

СТАТЕНЕ ВИХОВАННЯ ЯК АКТУАЛЬНА СОЦІО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА В НІМЕЧЧИНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ ТА ЗА ЧАСІВ ІСНУВАННЯ ФРН І НДР

У статті проаналізовано проблему статтєвого виховання упродовж історичного розвитку ФРН, висвітлені історичні передумови статтєвого виховання підлітків у Німеччині в контексті всесвітньої і національної соціокультурної ситуації.

Сьогодні педагоги України стурбовані виникненням проблеми, задекларованої у назві статті. Вони підкреслюють, що необхідно звернути увагу на досвід тих країн, що вже мають напрацьовані певні методи її подолання. Дослідження проблеми статтєвого виховання у ФРН, якому присвячена ця робота, представляє не лише науковий результат. Німецькі школи мають значний педагогічний досвід у сфері статтєвого виховання молоді, формуванні відповідних ідей, розробленні практичних методик у цій сфері.

Метою статті є аналіз стану проблеми статтєвого виховання упродовж історичного розвитку ФРН, виявленні історичних передумов статтєвого виховання підлітків у Німеччині в контексті всесвітньої і національної соціокультурної ситуації.

Статтєве виховання у німецькомовному середовищі має давню традицію; протягом століть джерелом суспільних поглядів та ідей були певні напрямки християнства, а також тенденції, які пригнічували міщанство, що почало зростати з 16 століття. Як зазначав Кох (Koch F.) 1971 року у своїх педагогічних агітаційних брошурах, більшість книг і трактатів до 60-х років 20 століття мали католицьке чи протестантське походження, а отже були ідентичними з сексуальною нормативною практичною теорією.

“Розглядаючи шлюб і статтєве життя з боку християнської моралі до ХХ століття, про сексуальність можна говорити лише як про невід’ємну частину співіснування чоловіка й жінки в шлюбі. Все, що виходить за рамки шлюбу, вважається гріховним. І навіть сам статтєвий акт у шлюбі повинен бути спрямованим не на задоволення, а на народження дітей” [9, 17]. Саме так звучала офіційна норма церкви упродовж багатьох століть аж до наших років. Католицька сексуальна педагогіка поширювала традиційні цінності з погляду християнської етики. Сексуальність була одночасно даром і загрозою. Існувала потреба регламентувати сексуальну поведінку. Сексуальність повинна була слугувати лише для народження нащадків. Осуджувалася втрата всіх цінностей і знецінення церковного авторитету. І лише нещодавно перспектива теології поширилася настільки, що сексуальність розглядається як частина людської любові, а не як суто біологічний процес.

Католицьке статтєве виховання намагається втримати дитячу асексуальність, очікує від підлітків стриманості. Фрідріх Кох на початку 70-х при аналізі роз’яснювальної літератури виявив, що у двох третіх католицьких брошур вказується неправильна назва статтєвих органів. У вихованні дітей і молоді на першому місці стоїть стримування сексуального інстинкту;

статеве виховання полягає, насамперед, у знайомстві з сексуальною етикою. У посланні Папи римського “*Humanae vitae*”, опублікованому в 1968 р., подано чіткі розпорядження щодо сексуальної поведінки. Сексуальна поведінка можлива у моногамному постійному шлюбі з метою продовження роду. Гомосексуальність та інші вчинки, неспрямовані на народження потомства, заперечувалися і не визнавалися.

Поділ обов’язків між чоловіком і жінкою відповідав суспільній культурі. На початковій фазі сімейного життя сфера діяльності жінки обмежувалася, так званими трьома “К”: “*Kinder, Küche, Kirche*” (діти, кухня, церква), в той час як чоловіки займалися професійною діяльністю та опікували жінок. Католицька жінка не могла займати церковні посади. Будь-який спосіб контрацепції суворо осуджувався, ставилися суворі вимоги до шлюбної вірності. Аборти заборонялися й каралися, навіть смертною карою, адже “безпосереднє переривання вагітності, аборт, навіть якщо вони здійснюються заради збереження життя жінки, не є, у будь-якому випадку, виправданими, нікому не надано права позбавляти життя ненароджену дитину” [15, 68]. У єпископській газеті Монстера “Церква і життя” від 23.01.83 аборт визначається як морально неповноцінний вчинок, прирівнюється до масових убивств нацистів, а жінка, яка здійснила аборт, — “безсердечна і жорстока егоїстка”.

При розгляді католицького статевого виховання вирішальне значення має думка Пап до цієї проблеми. Папа Піус XI у своєму посланні (1930) вперше погодився, що, окрім основної мети шлюбу, є й ще інші, як-от: “взаємна допомога, використання шлюбної любові і регулювання природних потреб, цілей, яким не дозволено відмовляти, оскільки це веде до невиконання основної цілі” [15, 69]. При згадці про окремі статеві акти Папа відзначив, що для попередження небажаної вагітності не дозволяється використовувати штучні засоби. Підтримуючи свого попередника, папа Іван Петро II на “Міжнародному конгресі сім’ї в Африці і Європі”, який проходив у березні 1988 в Римі, висловив думку, що сексуальність у шлюбі є допустимою, але використання контрацепції — це відкрите вираження свого ставлення проти продовження роду і самого життя.

Та християнство, незважаючи на свою впливовість, не стало тією силою, яка повністю вплинула на розвиток статевого виховання. На початку ХХ століття статево виховання було соціально необхідним і являло собою моральне зобов’язання, що вимагало “відкритого” зображення стану речей. Але, перш за все, йшлося про те, щоб за допомогою відповідних знань втримати підлітків від дошлюбних статевих відносин. Незважаючи на всі прагнення відкритості, багато дослідників проблеми довели перевагу свого учення, порівняно з буржуазним сексуальним вихованням, уникаючи в своїх педагогічних творах ясного і чіткого тлумачення, яке все ж було “необхідною, хоч і делікатною темою”. Надто великим був ще й страх, “що пояснення викличе надмірне збудження і загострить приховані почуття й фантазію” [2, 80]. Лише на початку ХХ століття зросла кількість реформаторських публікацій на тему статевого виховання, які надали більшої чіткості просвітницьким роботам. Усі речі називалися своїми іменами і допускалася можливість приймання засобів контрацепції. Навіть якщо застосування такого прогресивного за змістом сексуального роз’яснення у виховній практиці залишалося рідкісним, не можна не відзначити, що, починаючи з епохи Просвітництва, лише дієві у цей час філантропісти вимагали, щоб займатися з учнями і молоддю темою сексуальності.

На початку ХХ століття вчення Зігмунда Фрейда про поняття сексуальності та інфантильної сексуальності, які суперечили буржуазним нормам, призвели до короточасного обмеження репресивних норм сексуальності. Сексуальність виступала на перший план. З ініціативи педагогів, які займалися питаннями статевого виховання, на початку ХХ століття створюється “Союз шкільних реформаторів”. Спільним для багатьох реформаторів було “прагнення перебудови сексуальної і виховної практики” [7, 50].

Чітко виражені в цей час були різноманітні категорії суджень про сексуальну поведінку. Прогресивні реформатори, які частково формували жіночий рух, вимагали єдиних сексуальних прав для чоловіків і жінок (Август Бебель (A. Bebel) і Клара Цеткін (K. Zetkin)) і займали позитивні позиції щодо прояву різноманітних сексуальних форм (М. Годанн (M. Hodann, 1894–1946), В. Райх (W. Reich, 1897–1957)). Існували реформаторські напрямки, які розглядали

сексуальність із погляду расової гігієни і приросту населення (С. фон Еренфельс (С. von Ehrenfels), Е. Кей (E. Key)) [6, 232].

До 30-х років ХХ століття засновувалися численні спілки, переважно педагогів, які здійснювали сексуальні реформи. Метою цих спілок була зміна існуючих суспільних тенденцій, схильних до подвійної моралі. Тематами, які найбільше дискутувалися, були статеві відносини, жіноча емансипація, статеві акти у шлюбі і поза ним, їх наслідки, розлучення, сексуальні відхилення, регулювання народжуваності і статевого виховання. Вимоги цих реформаторських спілок утворювали широкий спектр. У той час, коли “Спілка рішучих реформаторів у сфері сексуального виховання” характеризувалася помірністю і відповідала почасти репресовано-буржуазним нормам свого часу, “Соціалістичне суспільство з сексуального дослідження” виступало зі своїми вимогами, наприклад, за право молоді на сексуальну активність і статеві акти, проти буржуазних норм. Незважаючи на обережні спроби сексуальних реформ, які раптово завершилися з приходом національно-соціалістичної влади, помітною для початку ХХ століття є чітка перевага сексуально-репресивних уявлень. Неодноразово реформаторам, які чинили опір наявній суспільній структурі свого часу, вдавалося позбутися сексуально-репресивних моральних уявлень.

У час національного соціалізму владі легко вдалося насильно придушити позитивні напрямки сексуальних реформ і відновити традиційні сексуальні репресії. На перше місце знову висувалася стара патріархальна структура сім'ї.

Сексуальність знову обмежувалася функцією продовження роду. Расово-гігієнічні і расово-політичні масштаби набули для стосунків двох сексуальних партнерів головного значення. Використання засобів контрацепції “здоровою арійською” парою заборонялося як морально, так і законом. Метою сексуальних контактів було народження — расово-гігієнічно-чистого потомства. Святим людським правом і святим обов'язком вважалося піклування про чистоту крові і благородний розвиток нації [15, 54].

Проводилася жорстока боротьба з усіма проявами сексуальними активностями, які не сприяли продовженню роду. Законодавство змінено відповідно до інтересів влади, наприклад, продаж і виготовлення засобів контрацепції каралися згідно з кримінальним Кодексом (§219). У 1941 році було встановлено, що “засоби і предмети для переривання і запобігання вагітності приносять однакову шкоду суспільству”. Згідно з “Розпорядженням про захист шлюбу, сім'ї і материнства” від 3 березня 1943 року “деморалізації народних сил за допомогою вищезгаданих засобів загрожує смертна кара” [13, 4]. Одночасно видавалися закони для сприяння шлюбом, скорочення кількості професійно зайнятих жінок і можливості ранніх шлюбів. Форми статевого виховання і статевої педагогіки, які до 1933 року належали до широкого спектру різноманітних поглядів, стали за часів націоналістичного соціалізму неможливими.

Із 1933 року статеве виховання в школі включало такі теми, як генетика, расове вчення, расова гігієна, демографічна політика і сімейна етика. Не-расистський бік статевого виховання належав лише батькам. *“Питання сексуального виховання в школах не могло бути більше предметом статевого виховання, оскільки не вважалося більше важливим і доцільним”* [12, 257].

У Німеччині процес статевого виховання, який набув свого розмаху ще до 1933 року, був перерваний фашизмом. Довгий час населення Німеччини перебувало у чотирьох зонах. Характеристику статевого виховання радянської зони ми знаходимо у Клауса Рікена: “В педагогічній літературі тема статевої відносин не згадувалася взагалі. Навіть у перших навчальних планах 1946 і 1947 років для початкової і середньої школи в радянській зоні Німеччини, з 1949 року НДР, не згадується ця тема ні в розділі біології, ані в будь-якому іншому. Лише в 11 класі розглядалися теми дітонародження, гігієни і статевої організації у поєднанні із етичними принципами” [1, 33].

У період націонал-соціалізму сексуальна політика, що вже відносно прогресувала, була повністю усунена. Расова теорія і напіввійськове виховання мало протягом 12 років (1933–1945) великий вплив на етичні та моральні цінності цілого покоління. Між 1945–1948 роками багато молоді використовувало нові сфери діяльності, намагалися протистояти моральному занепаду національно-соціалістичних зразків, що втілювали “порядку і чисту національну самобутність німецької нації”. Цей консервативний бік, оскаржений в післявоєнний час,

проіснував недовго. Уже з 1949 року, з початком ери Аденауера, соціально-демократична партія (СДП) і міністр сім'ї Франц-Йозеф Вюрмелінг знову відштовхувалися у статевому вихованні від антитілесної та антисексуальної традиції буржуазного суспільства Вікторіанської епохи 19 століття. Питання сприяння багатодітності перебувало у центрі політики Вюрмелінга: “Мільйони здорових сімей з добре вихованими дітьми є захистом проти загрозованої небезпеки багатодітних народів сходу, так само важливим, як і вся військова оборона” [5, 15].

У дусі консервативної християнської етики сексуальність у шлюбі повністю виправдана. Відображення сексуальності у мистецтві і літературі могло, на думку міністра сім'ї, привести молодь до безнадійності, розчарування і, зрештою, до зневіри. Як покровитель кампанії “проти бруду і ганьби” він хотів знищити пристрасть молоді до кохання й задоволення. Йшлося про “самодисципліну і зречення”, причому зречення не як капітуляція, а як боротьба із самим собою [5, 15]. Вюрмелінг не обмежувався лише усними закликами. Згідно з законом від 4.12.1951, території розваг і задоволення для молодих людей були надто обмеженими. У положеннях про застосування цього закону було точно вказано (наприклад, в §1) найнебезпечніші місця, в яких молодь повинна була перебувати під постійним наглядом: ярмарки, бари, транспорт і всі куточки, в яких “можливі сексуальні контакти”. Молодь 50-х завжди була під наглядом поліції, а особливо із настанням вечора. По парках та скверах роз'їжджали автомобілі поліції і освітлювали усі лавочки та кущі, де, можливо, ховалися “злочинці”.

Аж до середини 60-х консервативно й релігійно налаштовані педагоги сфери статевого виховання намагалися прищепити німецькій молоді норми сексуальної поведінки за допомогою численних і дешевих брошур. Один із представників такої “літератури”, Гайнріх Оестерайх, керівник “Організації з боротьби зі статевими захворюваннями”, сформулював основну мету усіх цих публікацій: “Через суворий контроль і вплив молодь повинна відмовитися від статевої активності, щоб не зашкодити своїм майбутнім шлюбним стосункам” [12, 17].

Роз'яснювальна література, яка видавалася спеціально для молоді, характеризувалася дистанцією до потреб людського тіла. Ні слова, ні малюнки не повинні були навіть натякати про наготу тіла. Так, наприклад, педагог Хайнц Гунгур здійснив порівняння людей із тваринним світом. Від “дивних слідів на снігу” через “вульгарного оселедця” і “німецьку вівчарку” на сторінках своєї книги “Що повинна знати молодь” він говорив про “гніздо у животі”, що означало жіночі статеві органи. Людські геніталії виступали лише як “тілесні розщілини” або як “з'єднувальні шляхи”; збуджений орган — як щось неприємне, а особливо, коли йшлося про жіночу стать [2, 57].

Учителі у школах 50-х років реагували саме так, як вказувалося у вище згадуваних книгах. Розповсюдження записок з непристойним змістом загрожувало звільненням зі школи. Про спеціальний предмет статевого виховання до кінця 60-х років не могло бути й мови. На уроках педантично намагалися уникати розповідей, у яких бодай натякалося на сексуальність. Навіть про статеві зносини тварин вчителі намагалися не згадувати.

У 50-х роках у сфері піклування про неповнолітніх домінували поняття цноти та зречення. Клемент Буш, спеціаліст із роботи з неповнолітніми в Монстері, радив своїм молодим читачам як профілактику збудження “стійку на руках та тривалий біг або гімнастику”, бо “в іншому випадку від вас відвернуться люди” [107, 18]. Почуття відрази і страху стосовно статевих органів повинні були стримувати молодь. Особливу увагу педагоги спрямовували на дівчат, для яких, на думку Вальтраута Шмінц-Бунзе, першою заповіддю було: “У будь-якому випадку залишатися цнотливою і не зважати на велику закоханість, оскільки сміливі рішення можуть призвести до нещастя й самотності” [15, 19].

Один із пуританських педагогів визначив ще одну категорію молоді — “ті, які прислухаються до свого сексуального інстинкту”. Це молодь переважно чоловічої статі, бунтівна, “напівсильна”, яка є “неприборканою у своїх сексуальних бажаннях”, причиною чого є “ледачість, байдужість і слабкість” [11, 19]. Досить негативною була реакція німецьких педагогів на рок-н-рол — музичний напрямок із чітко вираженим сексуальним спрямуванням. “Напівсильна” молодь, яка належала до фанатів рок-н-ролу, була, на їхню думку, “зграєю сексуально стурбованих небезпечних психопатів”.

У післявоєнний період першими, хто визнав необхідність статевого виховання, були лікарі, пізніше до них приєдналися й психологи, а з середини 50-х почала зростати і кількість педагогів, які брали в цьому участь. Багато вчителів та лікарів успішно ознайомили підлітків з проблемами статевої відносин та дітонародження. Так, наприклад, у 1959 році в навчальний план з біології для 9 класу була введена тема “Розмноження”. Вже з першого класу діти повинні були обговорювати такі теми, як вагітність і народження, звичайно, у поєднанні з питаннями сімейних стосунків, поваги до батьків та жінок. Такий ранній початок тлумачень психологи поєднали з тим, що діти вже з чотирьох років цікавляться походженням новонароджених. Певне статево виховання повинно було проходити і на таких предметах, як природознавство і біологія, соціологія і німецька мова та ін.

У 1966 р. був створений “Гурток статевого виховання” при Вченій раді Міністерства освіти, члени якої займалися дослідженням питань статевого виховання. Так, Борман у своїй кандидатській (1962) та докторській (1966) дисертаціях намагався розробити загальнопедагогічні проблеми статевого виховання. Зенде (1963) займався розвитком статевого інтересу школярів і, відповідно до цього, розробив головні завдання уроку. Проблему статевого виховання на уроці біології опрацював Кірш (1967).

Проте досить відчутною була нестача відповідної літератури й дидактично-методичних розробок. Хейнріг Брюкнер констатував нестачу роз’яснювальної літератури для дітей і, що “лише в 60-х роках було закладено наукові основи для покращення статевого виховання, з кінця 60-х збільшилася й кількість наукових публікацій про статево виховання” [4, 247].

Статево виховання в НДР з 1959 року було офіційно визнаним, оскільки до цього моменту згідно з навчальним планом було встановлено, що всі школярі ознайомлені з цією проблемою. Зрозуміло, що за цей — порівняно короткий — час теорія і практика статевого виховання знайшла своє застосування не у всіх сферах.

Суттєвим для статевого виховання було те, що воно розглядалося як частина виховання в цілому і одночасно як підготовка до шлюбу і сім’ї. На міжнародному симпозіумі зі статевого виховання у 1968 році, який проходив у Варнемонде (Росток), було чітко доведено, що в НДР статево виховання здійснює міжнародно-визнану роботу і є передовою серед соціалістичних країн.

Перед вихованням у НДР стоїть завдання якнайкраще підготувати молоде покоління до життя в соціальному суспільстві, навчити долати важливі проблеми. Питання підготовки молодого покоління до зустрічі з протилежною статтю, до шлюбу і сім’ї потребувала розв’язання. У НДР досить рано була визнана необхідність статевого виховання, що чітко відобразилося в законі про сім’ю і освіту.

Статево виховання мало за мету навчити гідно поводитися у суспільстві, поважати свого партнера й себе, нести відповідальність за власні вчинки. В основі цього лежать знання як про свою стать, так і про особливості протилежної, про проблеми між статями і динаміку життя в шлюбі та сім’ї. До мети статевого виховання належало також виховання підлітків таким чином, щоб у майбутньому вони стали взірцем для своїх дітей і самі змогли підготувати їх до зустрічі із протилежною статтю. Виконання цієї мети стояло і перед статевою педагогікою, і перед іншими науками.

Статево виховання молодого покоління у ФРН до 60-х років визначалося концепцією, орієнтованою на традиційну християнсько-міщанську мораль. Молоді повністю було відмовлено у праві на сексуальну активність. Аналіз підручників із біології 50-х років показав повне виключення цієї теми із серії занять [6, 290]. В опублікованих Хайнцом Гингером у 1954 році результатах опитування молоді досить помітним був брак знань про статево відносини, у чому він звинувачував батьків та педагогів. Навіть в 1960 році ще нічого не змінилось. Тенденція часу була чітко виражена: теми сексуальності для громадськості не існувало. Так, у фільмі “Гришниця”, показаному в 1951 році, одно секундна відверта сцена стала причиною культурного скандалу.

У 1949 році гурток статевої педагогіки розробив перші “Директиви статевого виховання”, які розглянули сексуальність не лише з негативного боку. У середині 60-х років минулого століття в школах Західної Німеччини був уведений предмет статевого виховання який, за винятком Гамбурга, Західного Берліна і Гессена, мав не зовсім задовільний характер. У

Гамбурзі вже в 1949 році гуртком сексуальної педагогіки, що мав назву “Професійна спілка виховання й науки”, були розроблені директиви статевого виховання, які в 1962 році після ще однієї переробки дали шкільні установи Гамбурга. Проте вони діяли не як офіційні директиви. У Західному Берліні з 1959 до 1962 року директиви статевого виховання діяли як пробні і, виправдавши себе, вступили офіційно в дію, ставлячи перед учителями завдання проводити статеve виховання в школах. У 1967 році і в Гессені було видано директиви статевого виховання, що ставили перед учителями завдання здійснювати статеve виховання на всіх етапах навчання. У Північній Рейн-Вестфалії статеve виховання до 1968 року проводилося в школах на прохання батьків. І саме тоді виникла у цій сфері фундаментальна ідеологізація, зумовлена повстанням 1968 року, яка пропагувала “звільнення від сексуальності”. Ліберально-ідеологічна тенденція пропагувала та ідеалізувала секс, підносила його до такого рівня, якому людина повинна була служити все життя. Секс із дитинства став девізом і вів до досить небезпечної тенденції сексуальності дітей. Вже в початкових класах вводився предмет зі статевого виховання, схвалювався не лише секс у підлітковому віці, а й і гомосексуальність, що псувало суть роз’яснювальних занять зі статевого виховання. Таким чином статеve виховання стало джерелом конфліктів. Багато педагогів із відповідальністю поставилися до своїх завдань, але були й такі, що переходили межі і за допомогою порнографічних матеріалів і власних ідей стимулювали дітей до раннього сексу [8, 34]. Тому протягом багатьох років виникало щораз більше конфліктів між батьками й керівництвом шкіл.

Уже під кінець 60-х років став очевидним негативний вплив політики “звільнення від сексуальності”. Внаслідок зростаючої кількості абортів скоротився рівень народжуваності, збільшилася кількість жіночих захворювань, причиною виникнення яких були ранні статеві відносини, зросла кількість зґвалтувань, насилля й убивств на сексуальному ґрунті, а також підвищився рівень гомосексуальності [8, 36].

Так, 3 жовтня 1968 року, Вчена рада Міністерства у справах культів — найвищий представницький орган західнонімецької освітньої політики — видала рекомендації до сексуального виховання в школі, на основі яких були розроблені директиви статевої педагогіки. Рекомендації характеризувалися високими дидактичними взаємозв’язками і впорядковували завдання батьків і школи зі статевого виховання [8, 9]. Статеve виховання визнавалося одним із завдань загального виховання в школі, мало на меті виховувати відповідальність за статеві відносини. Проте ці директиви були лише як базис, на основі якого кожна федеральна земля видавала свої директиви, що характеризувалися різноманітним ставленням та суперечностями з проблем статевої педагогіки.

Впливові консервативні партії та офіційна католицька церква виступали категорично проти шкільного статевого виховання. Через посилення ідеологічних фронтів і зростаючого партійно-політичного інструментарію статевого виховання в школі, а також через юридичну невизначеність посилювалася й невпевненість батьків, вчителів та учнів, яка постійно зростала. Видавництва шкільної літератури при виданні підручників для занять зі статевого виховання змушені були щораз більше зважати на партійно-політичну приналежність Міністерства у справах культів. Проте надмірна продуктивність виробників навчальних матеріалів у цьому секторі не спричинила внаслідок цього шкоди. Не зменшився й бум засобів масової інформації, який виник у зв’язку з обов’язковим уведенням статевого виховання в школі. Появилася в продажі багато посібників і методичних вказівок зі статевого виховання.

21 грудня 1977 року було прийнято “Рішення першого сенату федеративного суду про статеve виховання в школі”, яке повинно було витлумачити правові можливості й межі статевого виховання. Конституційний суд у 1977 році встановив, що школа незалежно від батьків повинна мати власні виховні цілі. Проте ні школа, ні батьки не повинні переважати одне одного. Статеve виховання має двоєдине спрямування й розподіляється між школою і батьками. Воно є частиною загального виховання школярів і здійснюється з урахуванням релігійно-ціннісної орієнтації. Статеve виховання в школі повинно обмежуватися лише передачею знань, без надання певної оцінки; у свою чергу, батьки мають подбати про моральне виховання дітей і моральний спосіб їх поведінки у сфері статеких відносин [14, 28].

Проте введення цього рішення у практику зіткнулося з негативною оцінкою багатьох учителів і педагогів, у них вселилася певна невпевненість. Серед громадськості це рішення

викликало багато непорозумінь. Позитив полягав у тому, що парламенти земель були зобов'язані узаконити предмет статевого виховання в школах.

Незважаючи на всі сумніви, серед педагогів статевого виховання все ж таки збереглася надія, що внаслідок очікуваного нового законного й адміністративного регулювання нарешті зможе бути ліквідованим поодиноким поширенням й односторонньо біологічне проведення шкільного статевого виховання. Жвава законодавча діяльність у цій галузі між 1977 і 1985 роками справляла враження, ніби справді в цьому напрямку відбувався розвиток. У всіх федеративних землях, за винятком Північної Рейн-Вестфалії, шкільні закони змінювалися відповідно до рішення федеративного конституційного суду. З 1977 року майже у всіх землях вступив у силу закон про статево виховання: 1977 р. — в Гамбурзі, 1978 р. — в Гессені, Шлезвіг-Гольштайні та в Заарі, 1979 р. — в Берліні і Нижній Саксонії, 1981 р. — в Бремені, 1983 р. — в Баден-Вюрттенберзі й у 1985 р. — в Райнланд-Пфальці. Проте виникла обґрунтована підозра, що шкільні політики деяких федеративних земель використовували дотримання умов закону як сприятливу можливість, щоб суворо скоротити, хоча б на папері, наявні завдання статевої педагогіки в державних школах.

Явною ознакою цього було перейменування відповідного предмету, прийняте шкільними законами деяких земель. У той час, коли в директивах і навчальних планах йшла мова про сексуальне виховання, було змінено назви в нових параграфах шкільних законів на ті, які існували до 1968 року або на такі, які радикально звужували поставлені в рекомендаціях завдання перед статево вихованням. Так, у шкільному законі Баден-Вюрттенберга за 1983 рік йде мова лише про гендерне виховання, в шкільному законі Баварії (1980) “Сімейне сексуальне виховання”, в законі Берліна від 1979 року предмет названо “Заняття з сексуальності”, в Шлезвіг-Гольштайні від 1978 — “Знання про стать”. Створені згідно з рішенням федеративного конституційного суду і на основі нових шкільних законів між 1978 і 1986 роками директиви підтвердили цю підозру. Більш-менш відкрито вони всі демонстрували відступ шкільної адміністрації від цієї делікатної теми і відмову від ще в 70-х роках щонайменш вербально вираженого об'ємного завдання перед школою. Найчіткіше відобразилося це в директивах “Сімейного і статевого виховання в школах Баварії” від 17 липня 1980 р. і в “Директивах статевого виховання в школах Баден-Вюрттенберга” від 26 квітня 1984 р. Обидва закони відмовляються від педагогічних концепцій рекомендацій Вченої Ради Міністерства у справах культур 1968 року і скорочують завдання статевої педагогіки якісно і змістовно до мінімуму [14, 32].

У 1983–1984 роках підтвердилося, що виявлений у 1981 році СНІД передається статевим шляхом, і раптово припиняється негативне ставлення до статевого виховання. Попри різноманітність думок щодо форм і засобів попередження СНІДу всі погоджували, що необхідно проводити роз'яснювальні роботи і найбільше посприяти цьому може школа. Школи були зобов'язані в рамках статевого виховання проводити роз'яснювальні роботи про виникнення, поширення і подолання СНІДу. Предмет статевого виховання набув нового значення, якого десятиліттями домагалися визначні педагоги цієї галузі, зокрема Гунтер Амендт і Гельмут Кентлер. Проте вони застерігали про можливу небезпеку, коли консервативні кола суспільства зможуть використати відродження статевого виховання у пропаганді своїх моральних ідей та переконань [10, 51].

У 1983 році прийнято рішення про проведення сексуально сприятливої і поширеної роботи. Статево виховання майже не здійснювалося на практиці. Держава покладала відповідальність за статево виховання на батьків, батьки — на школу, школа — на позашкільні заклади з роботи з молоддю, а ті, у свою чергу, — знову ж на сім'ю [14, 19]. Проте поява СНІДу і зростання кількості сексуального насилля посприяли виникненню нових теоретичних позицій щодо статевого виховання.

Проблема статевого виховання у Німеччині постає в такий період життя німецького суспільства, коли в ньому відбуваються значні соціально-економічні зміни, формуються нові соціальні, наукові, релігійні ідеї, змінюється система цінностей. Сексуальна революція ХХ століття, свобода і відкритість у міжстатевих відносинах створювали проблеми. Для збереження морального і фізичного здоров'я молодого покоління у процесі статевого дозрівання і статевої соціалізації виникла необхідність прийняття рішучих заходів через методи, форми і засоби статевого виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bach, Kurt. Sexualerziehung in der Deutschen Demokratischen Republik// Pädagogik und Schule in Ost und West. — 1989. — Heft 2. — S. 34–45.
2. Bagel-Bohlan, Anja/ Salewski, Michael. Sexualmoral und Zeitgeist im 19. und 20. Jahrhundert. — Opladen: Leske und Budrich Verlag, 1990. — S. 185.
3. Brohmer, Paul. Biologieunterricht unter Berücksichtigung von Rassenkunde und Erbpflege. — Osterwiek, 1935. — S. 278.
4. Brückner, Heinrich. Das Sexualwissen unserer Jugend — Berlin/Ost, 1986. — S. 284.
5. Herrath, Frank. Jugendsexualität: zwischen Lust und Gewalt. — Wuppertal: Hammerverlag. — 1990. — S.280.
6. Holl, Peter. Studien zu einer Geschichte der Sexualerziehung: Dissertation an der Universität Essen. — Essen, 1986. — S. 336.
7. Koch, Friedrich. Sexualpädagogik und politische Erziehung. — Heidelberg, 1971. — S. 348.
8. Meves, Christa. Sexualerziehung: eine Totalrevision ist überfällig //Fels. — 2002. — № 3. — S. 33–37.
9. Müller, Rudolf. Wir Sexualpädagogen. In: Dannecker, Martin / Sigusch, Volkmar. Sexualtheorie und Sexualpolitik. — Stuttgart: Enke, 1984. — S. 101–107.
10. Müller, Walter. Skeptische Sexualpädagogik. — Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1992. — S.198.
11. Oestereich, Heinrich. Sexualpädagogik — progressiv oder radikal. — Köln, 1973. — S. 208.
12. Ritter, Gerhard R. Die geschlechtliche Frage in der deutschen Volkserziehung. — Berlin, 1936. — S. 310.
13. Prager, Anna. Die Pro Familia in Hessen. — Braunschweig, 1988. — S. 170.
14. Sielert, Uwe. Sexualpädagogik — Weinheim: Beltz Verlag, 2005. — S. 190.
15. Zimmermann, Susanne. Sexualpädagogik in der BRD und in der DDR im Vergleich. — Gießen: Psychozial-Verl., 1999. — S.240.

Галина ВОРОНКА

**САМОСТІЙНЕ ОПРАЦЮВАННЯ НАУКОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ
ЯК СПЕЦИФІЧНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ У КАНАДІ ТА США**

У статті здійснено аналіз емпіричних педагогічних матеріалів — фрагментів академічних програм рівнів бакалаврату, магістратури, пропонованих у школах бізнесу у Канаді та США, ідентифікація значення процесу самостійного вивчення академічної літератури суб'єктами навчального процесу. Вміщено матеріали щодо реалізації специфічних форм організації самостійної навчально-когнітивної, науково-експериментальної діяльності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю у Канаді та США.

Характерні особливості організації навчального процесу на ступенях додипломної та післядипломної підготовки спеціалістів у системі вищої освіти Канади та США — самопідготовка (самонавчання), самоорганізація (самовиховання). Рівень ефективності самостійної роботи студентів визначається у процесі раціонального інкорпорування модульних курсів до структури навчальних програм. Стимуляція розвитку пізнавальних здібностей студентів здійснюється протягом лекційних, семінарських занять у процесі формування наукових проблем, аналізу проблемних питань, викладу аргументованої інформації, розкриття ретроспективної інформації щодо генезису наукових ідей, викладу актуальних наукових теорій, розв'язання теоретичних проблем-моделей, виконання типових тренувальних завдань, практикування діалогічного навчального спілкування зі студентами [1; 4; 5; 6].

Принципи організації самостійного опрацювання наукової літератури суб'єктами навчального процесу у вищих навчальних закладах в Україні — предмет досліджень, здійснених авторами ряду науково-педагогічних публікацій:

– розгляд питань реформування системи університетської освіти в Україні (недостатньо ефективні засоби управління системою освіти — наявність екзаменаційних сесій у кінці семестрів, триместрів; невелика кількість семінарських занять у структурі навчальних планів порівняно з кількістю занять аналогічного типу у структурі навчальних планів (курукулумів) у західноєвропейських університетах; наявність централізованого планування, регламентування методологічного здійснення навчального процесу, українська освітня модель — “банківська”, освітній процес — процес вкладання: студенти — депозитарії, викладачі — вкладники, процес

формування і вкладання повідомлень слід замінити інформаційним спілкуванням, інформаційні операції, що здійснюються студентами (приймання, аналізування, зберігання), необхідно замінити альтернативною системою — проблемно орієтованим навчанням, роль проблемно орієтованих педагогів полягає у створенні умов, у яких знання на рівні доктрин замінюються знаннями на рівні логосу; субституція вертикальних педагогічних структур “практикою свободи”; залучення студентів до розгляду теоретичних проблем — на основі матеріалів друківаних текстів, практичних проблем — у режимі обговорення, дискусій, важливого значення опрацювання методичної концепції “глибинного аналізу тексту”, диференціації етапів аналізу текстів — актуалізації, усвідомлення, рефлексії, необхідність детермінування ролей, які повинні компетентні читачі — дешифрування, асимляції, узусу аналізу) [2, 34–39];

– розгляд питань утилітарного і культурологічного аспектів вивчення іноземних мов (питання організації утилітарного процесу вивчення іноземних мов — реалізація комунікації, консолідація інтелектуального потенціалу, соціалізація; питання організації культурологічного процесу — збереження культурно-лінгвістичного розмаїття, національних культурних, етичних цінностей) [7, 115];

– розгляд питань ефективної організації процесу позааудиторного читання у практиці навчання іноземної мови (збільшення у структурі навчальних планів кількості годин самостійної роботи студентів — імператива активізації СРС; систематичне позааудиторне читання (СПЧ) — фактор сприяння розвитку вмінь безперекладного розуміння автентичних іноземних літературних текстів; критерії селекції тренувальних літературних текстів: відповідність змісту віковим особливостям, професійним потребам студентів; лінгвістична доступність, наявність ідейно-виховного потенціалу (сприяння формуванню морально-естетичних характеристик читачів); науковість змісту, адекватність рівня пізнавального потенціалу, завершеність інформаційного викладу, цілісність форми) [8, 29–30];

– розгляд питань структурування змісту інтегративних підручників з іноземних мов (використання інтегративних підручників — фактор поліфункціональної підготовки фахівців; основні аспекти використання підручників — інформативний, репродуктивний, творчий, емоційно-ціннісний; інтегративний підручник — поліінформаційна (дослідження наукових об'єктів у декількох вимірах — модусах), полікультурна (актуалізація способів реалізації систем мислення) модель визначеної освітньої системи; програмова підготовка спеціалістів з іноземної мови — послідовність видів читання: ознайомлювального, оглядового, пошукового, аналітичного, перекладного, компресивного; типів завдань: складання планів, структурування повідомлень, конструювання діалогів; анотування, реферування; перспективні методи конструювання підручників: субституція інформаційно-теоретичних завдань креативно-продуктивними, участь студентів у конструюванні навчального змісту) [3, 32–34].

Мета статті — здійснення аналізу емпіричних педагогічних матеріалів — фрагментів академічних програм рівнів бакалаврату, магістратури, пропонованих у школах бізнесу у Канаді та США, ідентифікація значення процесу самостійного вивчення академічної літератури суб'єктами навчального процесу.

У статті вміщено матеріали щодо реалізації специфічних форм організації самостійної навчально-когнітивної, науково-експериментальної діяльності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю у Канаді та США.

Самостійне опрацювання наукової літератури (independent/supervised reading(s)) — специфічний, інтенсифікуючий елемент організації академічного процесу у школах бізнесу, структурних підрозділах університетів у Канаді та США. Індивідуальне вивчення наукової оригінальної літератури, виклад інформації з визначених проблем у результаті індивідуального опрацювання наукової літератури — обов'язковий модульний (пошуковий) курс академічних (дослідних) дипломних, післядипломних програм

Ділове адміністрування 431 q, Управління процесами рекламування, дистрибуції товарів

Зміст: Рекламування, продаж, мотивація у купівлі товарів; стратегічні принципи розвитку системи маркетингу (розгляд кейс-стаді, опрацювання рекомендованої літератури, демонстрація навчальних фільмів).

0,25 модульного курсу.

Ділове адміністрування 451 q, Управління процесом продажу

Зміст: Ефективний продаж; менеджер як маркетолог, промоутер; промислові товари, товари споживання (розгляд кейс-стаді, опрацювання наукової літератури, перегляд навчальних фільмів).

0,25 модульного курсу.

Ділове адміністрування 457 a/b, Система управлінського контролю

Зміст: Перетворення цілей, стратегічних принципів розвитку організації у специфічну мету; системи консолідації управлінських процесів у всіх рівнів у корпорації; ефективність процесу, прибутки, інвестиції; трансфертне ціноутворення, бюджетний процес, стратегічний контроль, планування (опрацювання рекомендованої навчальної літератури).

0,5 модульного курсу.

(“Ділове адміністрування” (БН), університет провінції Онтаріо) [14];

Антрепренерство та інновації 401 Н (3-О)

Ідентифікація можливостей. Технічний, ринковий, фінансовий аспекти процесу заснування підприємства. Значення людських ресурсів. Опрацювання навчальної літератури. Пререквізити: Антрепренерство та інновації 201/381.

Антрепренерство та інновації 499 Н (3-О)

Управління колективним підприємством. Функції, оперативність, динамічний розвиток колективних підприємств. Розв'язання конфліктів, наступність у сфері менеджменту, професіоналізація управління, стратегічне планування. Педагогічна основа: емпіричний проект, розгляд кейс-стаді, опрацювання літератури, виступи запрошених лекторів. (“Антрепренерство та інновації” (БН), університет у м. Калгарі) [11];

Бізнес і середовище 789 Н (3S-О)

Семинар I: Бізнес і середовище. Опрацювання наукової літератури з питань розвитку системи бізнесу, співіснування систем бізнесу і середовища. Може бути продубльованим у цілях нагромадження кредитних балів.

(“Бізнес і середовище” (БН), університет у м. Калгарі) [9, 4];

ЕСО 520 Історія економічної думки — 3 семестрові години

Історичний аспект розвитку економічної теорії. Систематичний економічний аналіз (XVIII ст.). Твори сучасних економістів. Пререквізит: ЕСО 500 або еквівалент

(“Магістр економіки”, школа бізнесу агромеханічного університету, Нормал, Алабама) [12, 4];

ILRCB 605 Історія виробничих відносин у США (курс самостійного навчання), 3 кредитні бали

Участь студентів у дискусіях, здійснення аналізу оригінальних друкованих матеріалів. Виступи студентів щодо розвитку виробничих відносин у періоди історії США. (“Організація колективних переговорів, трудове законодавство, історія робітничого руху” (МН), школа виробничих та організаційних відносин Корнельського університету) [10, 33].

Вивчення бібліографічних матеріалів являє собою фактор сприяння: 1) фундаменталізації навчального процесу, персоніфікації наукових теорій; 2) підготовці слухачів магістратури до наукової діяльності на ступенях докторських, постдокторських досліджень; 3) результативному написанню магістерської роботи — дисертаційного дослідження, наданню ефективних консультативних послуг слухачами магістратури; 4) оптимізації академічного спілкування, академічної співпраці викладачів і студентів, студентів-членів кооперативних груп у здійсненні дизайну комерційних бізнес-проектів. Організація лекційних занять провідними вченими, використання оригінальної інформації з монографічної літератури — фактори особистісного впливу викладачів у відношенні студентів у навчально-педагогічному процесі, формування науковцями, штатними або запрошеними лекторами, внаслідок позитивного особистісного впливу, особистостей студентів-дослідників, спеціалістів-експериментаторів.

У вищих навчальних закладах у Канаді та США у системі “викладач/консультант-студент/и” практикують аналіз змісту/ реферативної літератури, яку студентам не вдалося опрацювати з об'єктивних причин; проведення методологічних семінарів опрацювання техніки селекції інформації у процесі підготовки дисертаційних досліджень, застосування технологій фіксації інформації у процесі написання дисертаційних робіт.

Семінари зі спеціальних питань (seminars on special/selected topics) — специфічна форма організації педагогічного процесу у закладах вищої освіти економічного профілю у Канаді та США. Протягом семінарських занять розглядають актуальні або специфічні питання, які не були проаналізовані у регламентованих модульних курсах або у процесі організації регулярних семінарських занять:

Економіка 177 а/б, Економічний аналіз системи законодавства: спеціальні питання

Зміст: Економічний аналіз систем кримінального, сімейного законодавства; інтелектуальна власність, оподаткування, процедури у цілях консолідації системи законодавства. Антиреквізит/и/: Економіка 367 а/б. Пререквізит/и/: Економіка 151 а/б. 3 лекційні години, 0,5 модульного курсу.

Економіка 186 а/б, Спеціальні питання

Зміст: Перелік питань, які не були розглянуті протягом лекційних, тьюторських занять. Антиреквізит/и/: Економіка 295 а/б, 296 а/б, 298 а/б. Пререквізит/и/: Економіка 020. 3 години лекційних занять, 0,5 модульного курсу.

Економіка 295 а/б, Спеціальні питання (економічний аналіз) II

Зміст: Аналіз актуальних питань розвитку економічних/процесів. Антиреквізит/и/: Економіка 186 а/б. Пререквізит/и/: Економіка 020. 3 лекційні години, 0,5 модульного курсу.

Економіка 383 а/б, Мікроекономіка (вищий рівень) II

Зміст: Перелік питань визначений студентами, викладачем. Пререквізит/и/: Економіка 382 а/б. 3 лекційні години, 0,5 модульного курсу. ("Економіка" (БН), університет провінції Онтаріо) [15];

Бізнес і середовище 559 Н (3-0)

Селективні теми. Вивчення селективних тем розвитку систем бізнесу, охорони середовища. Курс може бути продубльованим у цілях нагромадження кредитних балів. ("Бізнес і середовище" (БН), університет у м. Калгарі) [9, 2];

ЕСО 580 Семінар — 3 семестрові години

Аналіз питань, які не були розглянуті у регламентованих курсах. Пререквізит: ЕСО 500 або еквівалент. ("Магістр економіки", школа бізнесу агромеханічного університету, Нормал, Алабама) [12, 4];

ADV 699 магістерський курс: Спеціальні питання

Перелік проблемних питань, інкорпорованих до структури програми. Аналіз, розкриття питань запрошеними лекторами. Кредитні одиниці — 3. Години — 3. ("Дизайн реклами" (МН), коледж академічного мистецтва, Сан-Франциско, Каліфорнія) [13, 12];

Загальновідомо, що співвідношення величин аудиторного і самостійного навчання студентів у США — 3:5, в Україні — 3:1.

Організація самостійної роботи — один із засобів підвищення рівня ефективності навчальної діяльності студентів у закладах вищої освіти в Україні. Рекомендації практикуючих педагогів полягають у тому, що інформаційні дані, зафіксовані студентами у конспектах лекцій, записах протягом семінарських занять — недостатні для розуміння, дослідження ними наукових проблем. Негативними характеристиками навчального процесу, які необхідно усунути, самими студентами (результати соціологічно-педагогічних опитувань) були визначені: одноманітність форм навчання (19%), недостатня емоційна насиченість занять (15%), надмірне аудиторне навантаження (22%).

Студенти у недостатній мірі вважають річним або семестровим індивідуальним завданням вивчення наукових персоналій, колективних монографій, студенти у невідповідному обсязі здійснюють фіксацію бібліографічної інформації, компілюють наукові дані — екстракт інформаційних матеріалів із опрацьованого обсягу оригінальної літератури.

Зауважимо, що на аудиторну роботу студентів денної стаціонарної форми навчання у США планують 20-35% навчального часу, решту часу — для самостійної роботи. Тривалість аудиторної роботи студентів стаціонарної форми навчання в Україні становить 34-36 академічних год. у тиждень, тривалість самостійної роботи — 18-20 академічних год., 3 академічних години щоденно (у типах вищих освітніх закладів державної і недержавної форм власності і в США, і в Україні — показники диференційовані, у закладах вищої освіти приватної форми власності, в яких лекційна, консультативна діяльність викладачів —

інтенсивніша, показники рівня аудиторної роботи студентів — вищі). Тривалість самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти в Україні слід збільшити за рахунок невинувато тривалого аудиторного навчання.

Методологія здійснення навчальної діяльності в українському освітньому просторі має бути орієнтована у напрямі розвитку у суб'єктів навчального процесу вмінь займатися самоосвітою — інформаційно компресувати тексти (розвиток і автоматизація умінь читання, інтерпретації друкованих текстів); оперувати друкованою продукцією (багатостороннє користування книгою і багаторазове використання книг); розуміти принципи організації бібліографії; вміння доповідати і сприймати (процеси лінгвістичного кодування і декодування), повідомляти і реферувати; застосовувати методи наукових досліджень у сферах професійної діяльності.

Бібліографічні та спеціальні семінари — елементи американської системи академічної культури, результативні характеристики педагогічного процесу у закладах вищої освіти у США внаслідок впровадження спецсеминарів — практичне підтвердження необхідності педагогічних інновацій у вищих навчальних закладах в Україні у напрямі надання академічності учасникам навчального процесу у вирішенні питань методологічної організації цього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Веселова В. В. Менталитет американского общества и гуманистическая парадигма образования и воспитания// Педагогика. — 1999. — №8. — С. 91–99.
2. Дарійчук Л. Система освіти в Україні: реформування чи оновлення?// Вища школа. — 2004. — №1. — С. 29–40.
3. Ключковська І. Структурування змісту інтегративного підручника з іноземних мов для студентів вищих технічних навчальних закладів як педагогічна проблема// Наук. записки: 36. наук. ст., Терн. нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. Серія: Педагогіка. — 2005. — №3. — С. 32–35.
4. Корсак К. В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів/ За заг. ред. проф. Г. В. Щокіна: Монографія. — К.: МАУП-МКА, 1997. — 208 с.
5. Романовський О. Особливості вищої освіти США// Рідна школа. — 2000. — №1. — С. 31–50.
6. Романовський О. Особливості організації вищої освіти в США// Освіта і управління. — 1999. — №2. — С. 160–171.
7. Токменко О. Мовні тенденції Ради Європи в контексті глобалізації// Іноземні мови в навчальних закладах — 2004. — №3. — С. 112–115.
8. Турчин А. Особливості самостійної роботи студентів немовних спеціальностей у процесі домашнього читання з іноземної мови// Наук. записки: 36. наук. ст., Терн. нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. Серія: Педагогіка. — 2005. — №3. — С. 29–32.
9. Business and Environment Courses (BSEN). The University of Calgary, 2004. — 4 p.
10. Courses of Study 2002-2003: Collective Bargaining, Labor Law, and Labor History. Cornell University, School of Industrial and Labor Relations. — 57 p.
11. Entrepreneurship and Innovation Courses (ENTI). The University of Calgary, 2004. — 4 p.
12. Graduate Program in Economics (2002). Alabama A. & M. University, Department of Economics, Finance and Office Systems Management. School of Business. — 5 p.
13. Schedule of Classes Undergraduate and Graduate (2002). Academy of Art College Accredited by ACICS, NASAD & FIDER. — 176 p.
14. Undergraduate Course Information: Business Administration. The University of Western Ontario, Academic Calendar 2004. — 10 p.
15. Undergraduate Course Information: Economics. The University of Western Ontario, Academic Calendar 2004. — 14 p.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Андріана ЗУБРИК

ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Продуктивне мислення, як активний, організований процес, спрямований на розв'язання проблем та конкретних задач, є надзвичайно важливим для майбутніх вчителів іноземної мови. Таке мислення характеризується високим рівнем новизни продукту і його оригінальністю, забезпечує високу активність суб'єкта, що вирішує проблему, активізує творчу мовленнєву діяльність, сприяє формуванню незалежних суджень та розуміння інформації майбутнього вчителя іноземної мови. У статті проаналізовано основні підходи до забезпечення формування індивідуально-типологічних особливостей продуктивного мислення студентської молоді у вищій педагогічній школі.

Сучасне українське суспільство в умовах нової інформаційної епохи потребує фахівців з вищою освітою, висококваліфікованих, продуктивно і творчо мислячих спеціалістів, що вільно орієнтуються у світовому інформаційному просторі, мають необхідні знання і навички для пошуку, опрацювання і збереження інформації засобами теперішніх інформаційних технологій, а також відбору її основних положень та ідей. Майбутній вчитель іноземної мови повинен бути підготовленим до виконання навчальної та пізнавальної діяльності в умовах швидкого розвитку суспільства.

Вміння мислити — основа для розвитку всіх інших умінь, вища освіта повинна забезпечити розвиток не лише професіоналізмові майбутнього вчителя іноземної мови, але і його здатності мислити продуктивно та приймати правильні рішення.

Мета статті — проаналізувати основні підходи до забезпечення формування індивідуально-типологічних особливостей продуктивного мислення студентської молоді у вищій педагогічній школі.

Існує багато визначень мислення і способів його навчання. Зокрема, на думку Дж. Чаффі, “мислення — наші активні, цілеспрямовані, організовані зусилля зрозуміти світ, це надзвичайний процес, який ми використовуємо у кожний момент, намагаючись зрозуміти світ і наше життя” [12, 25–26]. У свою чергу, О. Леонтьєв розглядає мислення як процес відображення об'єктивної реальності, який є вищим рівнем людського пізнання і дає знання про основні якості, зв'язки і відношення об'єктивної реальності [7].

Л. Виготський, розглядаючи мислення і мову, підкреслював їх різне генетичне коріння та різні лінії розвитку, проте ці лінії перетинаються, після чого мислення стає мовним, а мова стає інтелектуальною. Заперечуючи твердження Л. Виготського, П. Блонський говорить про один і той самий корінь — практичної діяльності, а мислення і мова, на його переконання, розвинулись з праці. Автор вважає, що мова без мислення можлива, а от мислення без мови менш імовірно, оскільки мова — це та область, де пам'ять і мислення тісно переплітаються.

Успішне і доцільне мислення допомагає вирішувати проблеми, приймати розумні рішення, досягати мети. Ця активність є визначальною для професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови в усіх аспектах: не лише визначає головне у межах сприйнятої інформації, яка нам потрібна, а й допомагає розв'язати проблему, досягнути мети та зрозуміти цю інформацію.

На думку зарубіжних вчених Дж. Чаффі, К. Мур, Дж. Станса, мислення може бути розвиненим і досконалим, цілеспрямованим і систематичним за таких умов:

– усвідомлення процесу мислення, розвиток його і розуміння того, яким способом ми повинні мислити;

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

- ретельного аналізу нашого процесу мислення та процесу мислення інших, зосередження уваги на різних підходах до мислення і стратегіях,
- удосконалення здібностей мислення за допомогою дослідження і розуміння ситуації [12, 26].

Таким чином ми можемо навчитися мислити більш ефективно.

Бл. Таксономі розглядає шість рівнів досконалого мислення, що забезпечує ґрунтовне навчання кількох умінь, а не поверхнєве засвоєння багатьох: 1) рівень знань; 2) рівень розуміння; 3) рівень застосування; 4) рівень аналізу; 5) рівень синтезу; 6) рівень оцінки [14, 142].

У психологічній літературі розвиток мислення розглядається однобічно, і з огляду на окремі аспекти цього явища вчені виявляють деякі загальні закономірності вікового розвитку (його стадіальність, нерівномірність), певні індивідуально-типологічні особливості школярів чи студентів, адже реально вікові особливості мислення виступають в індивідуальних варіантах розвитку, впливаючи на них [6, 4] тощо.

У зарубіжній психології панує односторонній підхід до характеристики мислення: він виступає як процес репродуктивний або продуктивний. Представниками першого підходу були асоціаністи (А. Бен, Д. Гартлі, І. Гербарт, Т. Рібо та ін.). Характеризуючи мислення з ідеалістичних позицій, вони зводили його суть до переосмислення, в результаті якого не виникає нічого принципово нового, а відбувається лише перекомбінація вихідних елементів. Проте Р. Османн, розглядаючи мислення як форму поведінки, відзначав продуктивне і непродуктивне мислення [11, 74–75].

У 80-их роках ХХ століття репродуктивний підхід до мислення знайшов своє відображення також і у теорії біхевіоризму (А. Вейс, Е. Газрі, Ж. Леб, Б. Скіннер, Е. Торндайк та ін.). Ця теорія привернула увагу вчених своєю установкою на розроблення точних методів вивчення психіки, на об'єктивність підходу до аналізу психічних явищ.

Хоча біхевіоризм критикували за заперечення ролі внутрішніх психічних факторів, його ідеї знаходили своїх прихильників. Роботи Б. Скіннера це підтверджують. У теоретичному плані він заперечує наявність у людини такого феномену, як мислення, зводить його до обумовленої поведінки, пов'язаної із закріпленням реакцій, які призводять до успіху, до вироблення системи інтелектуальних навичок, які можуть бути сформовані тим же шляхом, що і навички у тварин. Вчений розробив “лінійну” систему програмного навчання, що передбачає викладення матеріалу детально, щоб навіть найслабший учень при роботі з ним не допускав помилок, і, відповідно, у нього не виникали хибні зв'язки між стимулами і реакціями, формувалися правильні навички на основі повторення [6, 9].

Підхід до мислення як до чисто продуктивного процесу характерний для представників гештальтпсихології (М. Вертгеймер, В. Келер, К. Кофка та ін.). Продуктивність тут розглядається як специфічна риса мислення, яка відрізняє його від інших психічних процесів. Мислення виникає у проблемній ситуації, що включає невідомі ланки. Надавши великого значення інсайту, гештальтисти не показали самого механізму його виникнення, не розкрили того, що інсайт підготовлений активною діяльністю суб'єкта, його минулим досвідом. Виділивши продуктивний характер мислення і його специфіку, вони різко протиставили його репродуктивним процесам. В їх експериментах минулий досвід та знання виступили гальмами продуктивного за своєю природою мислення, хоча під впливом накопичених фактів їм все ж довелося обмежити категоричність власних висновків та визнати, що знання можуть відігравати і позитивну роль у діяльності мислення. На думку Л. Секея [6], який розглядав співвідношення мислення і знань, репродуктивне мислення передбачає відтворення процесів, які відбувались в минулому. Він не заперечує ролі минулого досвіду у творчому мисленні, розглядаючи знання як основу і матеріал для рішення проблем.

Ідеї про продуктивний характер мислення людини, його специфіку, взаємовідношення з іншими процесами (насамперед з пам'яттю) розробляли відомі психологи Б. Анан'єв, П. Гальперін, О. Леонтьєв, О. Запорожець, Г. Костюк, Г. Люблінська, Н. Менчинська, Л. Узнадзе та ін. Широке узагальнення положень про сутність і специфіку мислення здійснив С. Рубінштейн. Усі ці вчені вважали, що мислення є цілеспрямованою діяльністю, в процесі якої здійснюється переробка наявної та нової інформації, а також виділення її другорядних

елементів від основних, внутрішніх, тих, що відображають суть ситуацій, досліджують та розкривають закономірні зв'язки між ними. Це — "...узагальнене і опосередковане пізнання дійсності", в процесі якого "...думка людини заглиблюється в суть навколишньої дійсності", відкриваючи її закономірності. Мислення не може бути продуктивним без опори на минулий досвід і в той же час передбачати вихід за його межі, відкривати нові знання, завдяки чому збільшується можливість вирішення нових і складних задач [6, 8–9].

М. Вертгеймер, один із засновників гештальтпсихології, свою точку зору протиставляє двом іншим підходам, які, на думку багатьох, були основними на той час: традиційній логіці і асоціанізму. Головна слабкість логічного підходу при вивченні інтелекту, як вважав М. Вертгеймер, полягає у тому, що традиційна логіка мало цікавиться процесом пошуків вирішення, вона концентрує увагу швидше на питанні правильності кожного етапу доказів [3, 101]. Вчений також означив асоціаністський підхід, як "...сліпу процедуру плюс спосіб перевірки", а позиція, згідно з якою мислення розглядають як інтелектуальну операцію, є, на його переконання, повністю штучною і вузькою [3, 209]. Не заперечуючи ролі логіки й асоціацій, засновник гештальтпсихології лише говорив про її обмеження і неможливість функціонування продуктивного мислення на їх основі, а вирішальним вважав цілісний підхід до проблеми.

Психолого-педагогічні принципи розвитку продуктивного мислення, в зв'язку з вимогами сучасної освіти, повинні орієнтуватися на розвиток продуктивного, творчого мислення, забезпечувати можливість самостійно здобувати знання, застосовувати їх в умовах сучасної дійсності. Подальше удосконалення навчання не може бути здійснене при орієнтації на один, хоча і дуже ефективний, психолого-педагогічний принцип (проблемності, руху від абстрактного до конкретного і т. д.), що неминуче призведе до недооцінки інших. Необхідна реалізація системи принципів, ланки якої визначаються специфікою самого продуктивного мислення, особливостями його генетичного розвитку у школярів і студентів.

Займаючись пошуками оптимальних методів навчання, які сприяють активізації процесу навчання, Н. Менчинська на перше місце ставила необхідність врахування індивідуально-психологічних розбіжностей учнів, а також принцип проблемності і принцип індивідуалізації та диференціації навчання [8].

Принцип проблемності відповідає специфіці продуктивного мислення, його спрямованості на відкриття нових знань, і є основним та провідним принципом розвивального навчання. Проблемним називається таке навчання, при якому засвоєння знань і початковий етап формування інтелектуальних навичок відбувається в процесі відносно самостійного розв'язання проблем під керівництвом вчителя чи викладача. Проблемними є ті завдання, розв'язання яких передбачає самостійний пошук невідомих закономірностей, способів дії і правил. Такі завдання збуджують активну мисленеву діяльність, що підтримується інтересом, а самостійно здійснене відкриття приносить емоційне задоволення і міцно закарбовується у пам'яті, на відміну від знань, поданих у готовому вигляді. Ця активна самостійна діяльність призводить до формування нових зв'язків, якостей особистості, позитивних особливостей розуму, і тим самим — до мікророзршень у розумовому розвитку.

Найефективнішим засобом створення проблемних ситуацій є використання суперечностей, конфлікту між засвоєними знаннями й відомими способами їх рішення із новими. Для цього використовується матеріал, в основі якого лежить глибоке розуміння основних відношень між його суттєвими ознаками, закономірностями.

Важливу роль відіграє **принцип індивідуалізації та диференціації навчання**, оскільки розумовий розвиток складають не лише знання (включаючи прийоми і методи їх пізнання), а й навчання, здатність набувати ці знання. Перебуваючи в однакових умовах навчання, студенти засвоюють матеріал по-різному. Продуктивність самостійної діяльності при засвоєнні нових знань більшою мірою залежить від навчання, ніж від рівня знань. Серед тих, хто навчається, у всіх вікових категоріях є чимала кількість студентів з високим, середнім і низьким рівнем розвитку практичного і словесно-логічного компонентів продуктивного мислення, студентів-практиків з відносною перевагою інтуїтивно-логічного мислення над словесно-логічним і невелика кількість студентів-теоретиків. Дослідження показали, що індивідуально-типологічні особливості розвитку продуктивного мислення значною мірою переважають вікові.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Під впливом постійно зростаючих потреб життя у творчому його компоненті виникла необхідність виділити особливі види мислення — продуктивне і репродуктивне. Слід відзначити, що А. Брушлінський заперечує можливість виділення таких видів, оскільки процес мислення є продуктивним [2]. Разом з тим більшість психологів, які вивчають мислення, — П. Блонський, Д. Завалишина, Н. Менчинська, Я. Пономарьов, В. Пушкін, О. Тихомиров — вважають доцільним виділити такі види.

Як стверджує Д. Пойа, "... мислення можна назвати продуктивним, якщо воно призводить до розв'язання даної конкретної задачі" [9]. Продуктивне мислення характеризується високим рівнем новизни продукту і його оригінальністю. Це мислення з'являється тоді, коли людина, намагаючись розв'язати задачу на основі її формально-логічного аналізу з прямим використанням відомих їй способів, переконується у безрезультатності таких намагань і у неї виникає потреба у нових знаннях, які дозволяють вирішити проблему; ця потреба і забезпечує високу активність суб'єкта, що вирішує проблему. Усвідомлення самої потреби говорить про наявність проблемної ситуації, що повстала перед особою.

На думку Л. Гурової, дуже доречним у пошуку шляху розв'язання проблеми є її змістовний, семантичний аналіз, спрямований на розкриття реальних відносин об'єктів, про які йдеться у задачі. У цьому суттєву роль відіграють образні компоненти мислення, які дозволяють безпосередньо оперувати цими природними відношеннями об'єктів. Вони є основою особливої, образної логіки, яка дає можливість встановити зв'язок не з двома, як при словесному роздумі, а з багатьма ланками ситуації, що аналізується, і діяти, згідно з Л. Гуровою, у багатовимірному просторі [5].

У дослідженнях Л. Анциферової, О. Матюшкіна, К. Славської, А. Брушлінського та ін., проведених під керівництвом С. Рубінштейна, у ролі ефективного засобу, який використовується при продуктивному мисленні, пропонується "аналіз через синтез". На основі такого аналізу якість об'єкта виявляється через включення його у ту систему зв'язків і відносин, у якій він яскравіше проявляє зазначену якість. Знайдена якість розкриває нове коло зв'язків і відносин об'єкта, з якими вона може бути співвіднесена. Такою, на думку вчених, є діалектика творчого пізнання дійсності.

Сьогодні існує "стійка система" обґрунтування продуктивного процесу мислення. Розумовий процес, спрямований на отримання нового продукту у науці, своєю відправною точкою має певну проблему, яка і задає характер обробки, організації і систематизації матеріалу, що її стосується. При цьому на початковій стадії пошук можливих рішень проблеми спирається на класичні логічні прийоми. Проте такий ґрунтовний аналіз скоро призводить інтелект до так званого "виснаження" — все зрозумілішим стає, що шляхи, прийоми і засоби, прийняті раніше, не можуть забезпечити необхідного самоузгодження матеріалу.

У діяльності інтелекту відбуваються зміни, настає новий етап. Дослідницька задача відходить на другий план. Вона ще не вирішена, але зроблені зусилля дали поштовх, привели мозок людини у стан певного напруження, тобто включилась підсвідомість. У цьому процесі, як відзначають дослідники, часто формується зовнішній спонтанний спосіб розв'язання — інсайт, до того ж він часто виникає тоді, коли людина безпосередньо не була спеціально зайнята проблемою. У цьому сутність інсайту. Реально таке рішення базується на минулому досвіді та залежить від попередньої аналітико-синтетичної діяльності, насамперед — від досягнутого словесно-логічного понятійного узагальнення.

Проте сам процес пошуків розв'язання проблеми значною мірою здійснюється інтуїтивно, не знаходячи адекватного відображення у слові, ось чому його результат, який "увірвався" в сферу пізнання, усвідомлюється як інсайт, що зовні не пов'язаний з раніше виконаною діяльністю суб'єкта, спрямованою на відкриття нових знань. Мислення на даному етапі має інтуїтивний характер, а інсайт породжує творчий порив натхнення. Потім відбувається перевірка отриманих результатів [4].

К. Мур розглядає критичне і креативне мислення як мислення, якому студентів навчають найбільше [14, 153]. А Р. Уілсон вважає, що креативне мислення, критичне мислення і планування — це різні види діяльності мислення [11, 30]. З. Калмикова як синоніми до поняття "продуктивне мислення" пропонує терміни: творче мислення, самостійне, евристичне, креативне [6, 13].

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

На думку Дж. Чаффі, креативне мислення — це мислення, яке є результатом відкриття нового або покращеного рішення проблеми. Критичне мислення — це мислення, за допомогою якого досліджуються і випробовуються запропоновані рішення, а також доводиться їх доцільність. Креативне мислення призводить до народження нових ідей, в той час як критичне — випробовує ідеї на недоліки і дефекти. Обидва види необхідні для ефективного розв'язання проблем, хоча вони несумісні: креативне мислення є перешкодою для критичного, і навпаки. Для креативного мислення ми повинні дозволити нашим думкам бути вільними. Чим спонтанніший процес, тим більше народиться ідей та створиться ймовірність прийняття ефективного вирішення. Постійний потік ідей забезпечує сирій матеріал. Тоді критичне судження відбирає і визначає найкращі ідеї, відбираючи найефективніше вирішення корисних можливостей. Хоча ми, як вважає Дж. Чаффі, і повинні використовувати два типи мислення окремо, нам потрібні обидва для ефективного вирішення проблем [12, 237-238].

За креативним мисленням повинно йти критичне мислення, якщо ми хочемо визначити ті ідеї, які є потенційно корисними. Критичне мислення є суттєвим для операції ідея-випробування. Запитання, на які слід відповісти шляхом критичного дослідження нових ідей: Чи це справді? Що не так? Як це може бути покращено? Ти можеш бути високо креативним, стверджує Дж. Чаффі, але ти не можеш визначити ці ідеї практично і причинно, твоя креативність не веде до багатьох результативних послідовностей. Для того, аби зробити таке розмежування, потрібно дотримуватись певної дистанції і відсторонення, щоб бути спроможним оцінити свої ідеї об'єктивно.

Які бар'єри стоять на шляху критичного мислення у процесі підготовки фахівця з іноземної мови? Один з них — це страх бути агресивним і руйнівним. Ми бачили, як студенти не хочуть, щоб їх критикували, не хочуть відрізнятись від інших, особливо старших. Критикувати — це бути різким.

Інший бар'єр — це страх помсти, тобто якщо я критикую твої ідеї, ти, в свою чергу, критикуєш мене. Це часто створює ще один бар'єр — переоцінення подальших ідей.

Нам подобається те, що ми створили, і ми неохоче дозволяємо іншим взяти участь у нашому творенні. Значною мірою ті, хто є у меншій безпеці, більш наполегливі у досягненні своїх оригінальних ідей. Слід наголосити, що дуже багато уваги надається вмінню бути креативним.

Стимулюючи креативність учнів, викладачі іноземної мови часто не бажають бути критичними. Один непередбачений результат — це те, що студенти не вчаться мислити критично. На жаль, для більшості людей не існує необхідного балансу між креативним і критичним мисленням.

Як вважав Дж. Чаффі, існує важлива відмінність між критичним мисленням і критичним ставленням. Критичне мислення намагається прийти до практичного вирішення проблеми. Звичайно, воно може багато відобразити і відкидати, його кінцева мета є творча. Критичне відношення, з іншого боку, є руйнівним за намірами. Людина з критичним відношенням має тенденцію критикувати виключно заради критики. Таке відношення є більше емоційне, ніж пізнавальне.

У свою чергу, за М. Ліпманом [13], критичне мислення є набагато складніше, ніж звичайне мислення. Він наполягає на тому, щоб студентів навчали змінювати своє мислення (1) із припущення на оцінку, (2) від надання переваги до оцінювання, (3) від групування до класифікації, (4) від віри до впевненості, (5) від висновків до висновків логічних, (6) від асоціацій концепцій до розуміння принципів, (7) від припущення до гіпотези, (8) від думки без обґрунтування до думки з обґрунтуванням, (9) від суджень без критерію до суджень з критерієм.

Усі люди мають потенціал для креативного мислення, яке розглядається як відбір інформації з новим розумінням та новою ідеєю. Для розвитку вмінь і навичок мислення можна використовувати мозковий штурм (брейнсторм), гнучке мислення, прогнозування, індуктивне мислення, висновки, логічне мислення, дедуктивне мислення, вирішення проблем та прийняття рішень.

На продуктивність мисленнєвої діяльності суттєво впливає така якість особистості, як інтелектуальна активність або, згідно з Д. Богоявленською, інтелектуальна ініціатива [1]. Як

зазначає Д. Богоявленська, наявність високих розумових здібностей не гарантує прояву високого рівня ініціативи; нерідко для надзвичайно здібних людей достатнім є розв'язання проблеми елементарним способом, хоча при відповідному додатковому спонуканні, вони розв'язують ту саму проблему на найвищому, творчому рівні. Реальним є те, що кожен по своєму засвоює навчальний матеріал, оскільки немає двох студентів, у яких творчі здібності однакові. Звичайно, виникає думка про те, що в умовах масового навчання принцип індивідуалізації не може бути реалізований. Проте, Л. Тараканова експериментально довела не лише можливість, а й високу ефективність реалізації принципу проблемно-індивідуального навчання [10]. Більш розвинуті студенти мають можливість працювати із матеріалом підвищеної складності, самостійно вирішувати адекватні їх можливостям проблеми. Менш розвинені, в свою чергу, отримують більш детальне пояснення і завдання зі складністю, що поступово збільшується, долаючи його, вони просуваються у своєму розвитку і часто переходять до групи з вищим рівнем інтелектуальних можливостей.

Продуктивне мислення навчає основ мислення і мовних здібностей, які розвиваються послідовно; залучає студентів до активного процесу мислення (різноманітні вправи, обговорення тем, читання і письмові завдання, що заохочують до активної участі, стимулюють студентів критично розглядати власне мислення і мислення інших, а також посилювати і покращувати свої здібності); надає можливість студентам розвивати власний процес мислення, забезпечує контекст безперервно встановлюваних здібностей продуктивного мислення щоденного життя студентів (відразу ж студенти вчаться застосовувати здібності критичного та креативного мислення на власному досвіді, потім вони застосовують ці здібності до більш абстрактних академічних контекстів); розглядає розвиток здібностей мислення як сукупність чотирьох мовних вм'язь (читання, письмо, говоріння і слухання), і вважає їх вирішальними для успіху в університеті і у кар'єрному рості.

Висновки. Продуктивне мислення — це надзвичайний процес, який ми використовуємо кожного моменту, намагаючись зрозуміти світ і наше життя.

Ми розглянули різні шляхи, якими наше продуктивне мислення допомагає нам зрозуміти світ: розв'язання проблем, робота для досягнення цілей, встановлення і розуміння інформації, розуміння людей.

Продуктивне мислення є активним, організованим процесом, спрямованим на розв'язання проблеми, досягнення цілей та розуміння інформації і людей. Воно є надзвичайно важливим для майбутніх вчителів іноземної мови, оскільки вони повинні не лише відтворювати, а й творити (нові асоціації, цікаві ситуації та ін.), навчати користуватися мовою, усвідомлювати природу мови та розуміти іноземну і рідну культури. Таке мислення активізує творчу мовленнєву діяльність, сприяє формуванню незалежних суджень та розумінню інформації майбутнього вчителя іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. вузов, обучение по направл. и спец. психологии. — М.: Академия, 2002. — 320 с.
2. Брушинский А.В. Мышление и прогнозирование: (Логико-психологический анализ) — М.: Мысль, 1979. — 230 с.
3. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1987. — 336 с.
4. Виснапу Е.Ю. Развитие продуктивного и творческого мышления у студентов ФМФ. — <http://e-lib.gasuru/vmu/archive/2004/01/07.html>.
5. Гурова Л. Л. Психологический анализ решения задач. — Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1976. — 327 с.
6. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М.: Педагогика, 1981. — 200 с.
7. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. Т.2. — М.: Педагогика, 1983. — 318 с.
8. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 224 с.
9. Пойа Д. Как решать задачу. — Львов: Журнал "Квантор", 1991. — 214 с.
10. Тараканова Л.К. Индивидуализация обучения в процессе проблемного изучения учебного материала // Вопросы психологии. — 1974. — №5. — С. 7–8.
11. Ascher M.J., Bish C.E. Productive thinking in education. — New York: The National Education Association, 1965. — P.349.
12. Chaffee John. Thinking critically. — Boston: Houghton Mifflin Company, 1988. — P. 468.
13. Lipman, M. Critical thinking — What can it be? Educational Leadership, 46 (1), 1988. — P. 38–43.
14. Moore, K.D. Classroom Teaching Skills. — Mc Graw-Hill: 4 Edition, 1998. — P. 354.

**СИСТЕМА ОПЛАТИ ПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ ЗА РУБЕЖЕМ:
ДОСВІД ГРЕЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ**

Стаття присвячена висвітленню грецького досвіду системи оплати вчительської праці з метою визначення реальної готовності сучасного педагогічного корпусу України до здійснення модернізації системи професійної освіти. Оплата праці вчителя виступає одним із провідних критеріїв моделей стратегічного розвитку школи завтрашнього дня не тільки у вітчизняному, але й у світовому педагогічному просторі. Аналіз оплати праці та матеріального становища зарубіжних педагогів як один із провідних критеріїв престижу вчительської професії у світовому педагогічному просторі дозволяють зробити висновок про реальну готовність сучасного педагогічного корпусу України до здійснення модернізації професійної освіти

Національна доктрина розвитку вітчизняної освіти спрямовує наше суспільство на прискорений, випереджувальний інноваційний розвиток освіти у першій чверті XXI століття. Складність дослідження цього питання зумовлена передовсім тим, що в аналізі соціально-професійних особливостей вчительської праці вітчизняні науковці, як і раніше, ґрунтуються на методологічних засадах, які декларують високу значущість діяльності педагога в житті суспільства, престижність його професії, державну підтримку вчительства, що в цілому не відповідає реальній дійсності [1].

Нині необхідні нові теоретико-методологічні засади для системного осмислення особистості та діяльності педагога в XXI столітті, об'єктивної оцінки його місця в українському суспільстві на зламі століть, а також виявлення його готовності до реформування системи освіти. Першим кроком на цьому шляху може бути інтеграція соціологічних і психолого-педагогічних методів вивчення педагогів як специфічної соціально-професійної групи. Наступним — порівняння виявлених даних з аналогічними характеристиками педагогічного корпусу у світовому педагогічному просторі, окремих регіонах, країнах [2, 19].

Зокрема, в результатах програми Організації економічного співробітництва та розвитку "Шкільна освіта для майбутнього" (2001), сформульованих у вигляді шести моделей стратегічного розвитку школи завтрашнього дня, як один із провідних критеріїв виступає роль вчителя, його професійний статус, рівень оплати праці, можливості професійного розвитку і творчої педагогічної праці [3; 4, 203].

Таким чином, рівень оплати праці вчителя виступає одним із провідних критеріїв моделей стратегічного розвитку школи завтрашнього дня не тільки у вітчизняному, але й у світовому педагогічному просторі. Саме цим аспектом і зумовлена доцільність та актуальність нашого дослідження.

Метою статті є аналіз грецького досвіду системи оплати вчительської праці з метою визначення реальної готовності сучасного педагогічного корпусу України до здійснення модернізації системи професійної освіти.

При обговоренні переваг вчительської професії для підняття її статусу першочергового значення набуває проблема асоційованої зарплатні, якою цікавляться вчительські спілки Греції. Незважаючи на високий рівень безробіття в інших секторах професій, вважається, що вчительська професія у Греції в цілому задовольняє величезний попит на ринку праці. Цей попит можна виміряти безпосередньо кількістю кваліфікованих вчителів, які звертаються для включення у лист кандидатів для рекрутизації (ця система була скасована в 1998 році). Поки що немає точних даних про кількість таких звернень на рік. Сподіваються, що майже всі випускники після одержання кваліфікацій вчителя подаються на облік для включення до списку кандидатів.

Попит на вчительську професію поряд з відсутністю урядової політики щодо обмеження чи неспроможності відповідати вимогам ринку, засвідчений значним зростанням безробіття серед вчителів-кандидатів у 1996 році, яке і сьогодні залишається реальністю для педагогів середньої школи. Ці реалії за останні роки істотно змінені.

Політичними зусиллями держави були прискорені перетворення багатьох регулярних початкових шкіл у школи повного дня, і це підтверджується створенням значної кількості

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

нових учительських робочих місць і, як наслідок, — до збільшення призначень на посаду значної кількості педагогів початкової школи. Таким чином, безробіття цієї категорії вчителів було тимчасово припинено [5, 59].

Зарплатня грецького вчителя як державного службовця є порівнюваною з іншою урядовою працею різних кваліфікаційних рівнів. Існують випадки високих зарплат учителя в приватному секторі, але це не є нормою. Проте, Закон 682 від 1977 р. стверджує, що праця приватних вчителів оплачується щонайменше як еквівалентна шкалі зарплатні вчителів державного сектору. Дані, представлені на таблицях 1 та 2, демонструють шкали зарплатні грецьких вчителів початкової й середньої школи порівняно з 2000 та 2004 рр. (згідно Закону 3205 від 23.12.2003 р.) на рівні початкової зарплатні, після 15 років праці і найвищий рівень зарплатні, тобто після 33 років вчительського стажу.

По-перше, слід зауважити, що зарплатні вчителів початкової і середньої школи є порівнюваними. По-друге, мінімум зарплати педагога є зазвичай більшим в 1,24 рази за приріст внутрішнього продукту (ПВП) на душу населення. Більше того, норма зарплатні після 15 років досвіду роботи відносно ПВП на душу населення збільшилась за період від 1994 по 2000 роки (див. табл.1).

Таблиця 1

Річні зарплатні грецьких вчителів початкової та середньої школи (2000 р.)

Високі зарплатні вчителів (2000 р.)							
Річні сталі зарплатні вчителів в державних інституціях при рівні початкової зарплатні, після 15-річного досвіду роботи і на верхній шкалі зарплатні за рівнем освіти в еквіваленті на долар							
	Початкова зарплатня / мінімальна підготовка	Зарплатня після 15 років роботи / мінімальна підготовка	Зарплатня на верхній шкалі	Норма початкової зарплатні відносно ПВП/душу населення	Норма зарплатні після 15 років роботи відносно початкової зарплатні	Норма зарплатні після 15 років роботи відносно ПВП/душу населення	Норма зарплатні після 15 років роботи відносно ПВП/душу населення (1994 р.)
Початкова освіта	20,065	24,336	29,358	1,24	1,21	1,50	1,27
Середня освіта I та II рівня	20,387	24,658	29,680	1,26	1,21	1,52	1,27

Джерело: OECD — Організація економічного співробітництва та розвитку (2001)

Таблиця 2

Річні зарплатні грецьких вчителів початкової та середньої школи (2004 р.)

Високі зарплатні вчителів (2004 р.)						
Річні сталі зарплатні вчителів в державних інституціях при рівні початкової зарплатні, після 15-річного досвіду роботи і на верхній шкалі зарплатні за рівнем освіти і професійним статусом вчителя в еквіваленті на євро						
	Вчительська категорія	Початкова зарплатня / мінімальна підготовка	Зарплатня після 15 років роботи / мінімальна підготовка	Зарплатня на верхній шкалі	Норма зарплатні після 15 років роботи відносно початкової зарплатні	Норма верхньої зарплатні відносно початкової зарплатні
Початкова освіта		16,736	20,572	24,898	1,23	1,49
Середня освіта	Вища освіта (PE)	16,736	20,572	24,898	1,23	1,49
	Технічна освіта (TE)	16,246	19,914	24,044	1,23	1,48

Джерело: YPERTH — Міністерство в справах народної освіти та релігії (2000)

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Номінально вчительська зарплатня нараховується на основі базової зарплатні, яка є однаковою для всіх державних службовців з еквівалентними кваліфікаціями плюс кількість утримання (allowances) та бенефіцій. Утримання на навчання випускників вузів (graduated studies) для здобувачів докторського та інших наукових ступенів здійснюється щонайменше упродовж одного року.

Види утримання вчителів відрегульовано Законом 3205/2003, а саме:

- річне утримання багатосімейних;
- забезпечення стимулювання річного утримання (performance incentive allowance);
- матеріальне забезпечення за виконувану роботу поза викладацькою працею — адміністративна робота, контроль на річних екзаменах;
- річне утримання осіб, котрі працюють в школах із шкідливими умовами праці (disadvantaged schools), віддалених школах (remote schools) та прикордонних регіонах (frontier regions);
- річне утримання тих, хто працює в школах національних меншин і в школах спеціальної освіти;
- річне утримання учителів із спеціальним родом занять і забезпечення позицій відповідальності для педагогів, які працюють на посадах менеджменту й керівництва в освіті — шкільні директори, шкільні заступники (school deputy), директори (principals), шкільні радники, голови (начальники) освітніх закладів (heads of education offices), директори префектурних директоратів освіти;
- грошові бенефіції на Різдво, Паску та свята [5, 60; 6].

Необхідно зауважити, що на практиці всі учителі (включаючи приватних педагогів) одержують річне утримання (пайок за виконану роботу без викладання). Здійснення спонукальної допомоги і бенефіцій на Різдво, Паску і Свята забезпечується із розрахунку річних зарплат вчителів і має братися в розрахунок зарплатні. У деяких приватних школах вчителі отримують “extra allowance”, так званий “спеціальний шкільний пайок”, який зазвичай варіює від школи до школи. Береться також до уваги приблизно 20–27 % відрахування для податків та внесків у фонд соціального страхування.

Ця компонент-структура вчительської зарплатні здійснюється на основі базової зарплатні плюс забезпечення і є порівнюваною із зарплатнею службовців державного сектору. Завдяки цим заходам держави було призупинено суперечки із вчительськими професійними спілками про той факт, що вище вказана компонент-структура зарплатні педагога дозволяє уряду модифікувати різні її компоненти незалежно і в цей спосіб диференціювати заробітки державних службовців еквівалентних кваліфікацій на користь окремих чи професійних груп.

Інший закон забезпечує зарплатню для тимчасових вчителів-замісників (заступників). Ці заробітки еквівалентні шкалі початкової зарплатні. У сфері цих шкал зарплатня обчислюється пропорційно до тривалості шкільного року, на противагу календарному року. Такі педагоги відповідно також отримують грошову премію на Різдво, Паску і свята за таких же термінів і умов праці, як їх постійні колеги. Вчителі наймаються на зменшений розклад і їх зарплатня обчислюється пропорційно до такої ж у педагогів на постійній основі.

Більше того, вчительські професійні спілки протестують проти того, що на цілковите забезпечення (whole allowances) не розповсюджується індекс інфляції і він не береться до уваги при розрахунку пенсій. Остаточні ці заходи протилежні здійсненню стимулювання річного утримання (performance incentive allowance).

Учительські спілки трактують це як рух у напрямі до здійснення взаємопов'язаної платіжної схеми (performance related award), де зарплатня педагога пов'язана з результатом оцінювання його праці. Справді, критерій для взаємопов'язаної платіжної схеми є точно встановленим у найновішому законі про регулювання зарплатні державних службовців (Закон 3205/2003, включаючи здійснення кількісного і якісного обкладання податками службовців і вимагає позитивного оцінювання роботи вчителя). Також цей закон посилається на зменшення чи скасування утримання у тому разі, коли критерій для нього не схвалено рішеннями. Але на практиці це поки що не впроваджено і всі вчителі одержують цю допомогу [6].

Зрештою, довготривала праця у професії вчителя винагороджується двоюко — із приростом зарплатні та зменшенням погодинного навантаження. Особливо заохочується

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

підвищення на посаді в термінах шкали зарплатні (МК), починаючи з вхідного рівня МК18 (чи МК17 для випускників 5-ти та 6-річних університетських ступенів) до остаточного рівня МК і отримання базової місячної зарплатні в будь-якій позиції шкали. Шкала зарплатні відповідає 1 року служби, в той час як шкали залишкової зарплатні — відповідно до 2 років служби кожного. Слід також зазначити, що при визначенні шкали вчительської зарплатні враховується учительська праця у приватному секторі чи як тимчасового вчителя-замісника.

Висновки. Отже, аналіз системи оплати праці грецького вчителя засвідчує, що норма його зарплатні після 15 років стажу роботи відносно ПВП на душу населення за період 1994–2000 рр. помітно збільшилась. Встановлено, що зарплатні вчителів початкової і середньої школи прирівнюються до зарплатні державних службовців. Мінімум зарплатні педагога збільшився в 1,24 рази за ПВП на душу населення.

Таким чином, аналіз оплати праці та матеріального становища зарубіжних педагогів як один із провідних критеріїв престижу вчительської професії у світовому педагогічному просторі дозволять, на нашу думку, зробити висновок про реальну готовність сучасного педагогічного корпусу України до здійснення модернізації професійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти. Затв. Указом Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347/2002 // Професійно-технічна освіта. — 2002. — №3. — С. 2–8.
2. Пуховська Л. Учителі як соціально-професійна група у дзеркалі світової статистики // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. — Київ-Глухів. — 2005. — С. 19–27.
3. OECD. Schooling for tomorrow // In: What schools for the future? — Paris: OECD. — 2001. — P. 77–98.
4. Pukovska L.P. Models of Pedagogical Education Development in the 21st century // International Conference on Higher Education Innovation: Abstracts of Presentations at the First Conference of the Society, Kiev, May 16–19, 2003. — Ніжин, 2004. — P. 203–204.
5. OECD activity attracting, developing and retaining effective teachers: Country background report for Greece / G. Stylianidou, G. Bagakis, D. Stamovlasis. — 2004. — 114 p.
6. OECD (2001). Education at a glance: OECD Indicators. Paris. — 2001. — 67 p.

Вадим ДЕНІСОВ

МЕТОДИ ВПЛИВУ НА ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ КОЛЕКТИВУ ПІДРОЗДІЛУ ОХОРОНИ КОРДОНУ

Експериментально підтверджено визначені емпіричним шляхом умови та методи впливу суб'єктів психолого-педагогічного процесу на формування соціально-психологічного клімату у прикордонних підрозділах. У числі основних шляхів формування сприятливого соціально-психологічного клімату є удосконалювання організації, змісту і методики діяльності суб'єктів військового психолого-педагогічного процесу, спрямованого на: удосконалювання культури керівництва прикордонними колективами підрозділів; оптимізацію міжособистісного спілкування прикордонників в умовах щоденної діяльності; психологічну профілактику і конструктивне вирішення конфліктів у взаєминах прикордонників.

Ефективність оперативної-службової діяльності персоналу Державної прикордонної служби України суттєвим чином залежить від соціально-психологічних явищ в колективах, зокрема: психологічного клімату, характеру і емоційного забарвлення взаємин між прикордонниками, їх згуртованості, ступеня узгодженості формальних і неформальних структур, наявності, а також засобів вирішення й попередження міжособистісних конфліктів; відповідності стилю керівництва рівневі розвитку колективу.

Науковий психолого-педагогічний аналіз і вивчення сучасного стану соціально-психологічного клімату в первинних прикордонних колективах, характеристика соціально-педагогічного процесу його формування дозволили попередньо намітити кілька основних шляхів та умов його оптимізації в підрозділах Державної прикордонної служби України [1].

Метою статті є експериментальне підтвердження визначених емпіричним шляхом умов та методів впливу суб'єктів психолого-педагогічного процесу на формування соціально-психологічного клімату у прикордонних підрозділах.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Дослідження здійснювалось в умовах життєдіяльності підрозділів охорони кордону. Умовно він був розділений на три етапи: підготовчий, основний і заключний.

У ході кожного етапу послідовно і паралельно вирішувався ряд взаємозалежних завдань. Так, на підготовчому етапі в рамках загальної програми дослідження був вироблений задум експерименту, що припускав формулювання мети, визначення суб'єктів і об'єктів, складання плану, постановку конкретних завдань.

У числі основних емпіричних методів, що застосовувалися в дослідженні, став метод психологічний. Як об'єкт спостереження виділялися управлінські і виховні дії посадових осіб, характер взаємин між прикордонниками по горизонталі і по вертикалі у службовій та неформальній обстановці, зміст і особливості міжособистісного спілкування, поведіння прикордонників у конфліктних ситуаціях і т.д. Реєструвалися зовнішні прояви цих процесів, наприклад, частота і тональність спілкування, його причини, які супроводжують міміка та жести, репліки, реакція на звертання співрозмовника та інші параметри.

Для вивчення характеру відносин у колективі як ядра соціально-психологічного клімату застосовувалася експрес-методика оцінки взаємин прикордонників [2], що являє собою модифікований варіант соціометричної методики, та експрес-методика "Клімат", які адаптовані до вивчення взаємин між прикордонниками [3].

Методика дозволила виділити тих прикордонників, що мають найбільше число конфліктних взаємин, тобто свого роду джерела підвищеної конфліктності, підвищеної напруженості в колективі. Для цього підраховується індивідуальний індекс конфліктності. Якщо його визначити за результатами заповнення кожного бланка, то одержимо анонімний (якщо бланк не підписаний) індивідуальний індекс конфліктності. Якщо ж проаналізувати усі негативні оцінки, виставлені товаришами по службі конкретному прикордоннику, то ми одержимо персоніфікований індивідуальний індекс конфліктності.

Методика дозволила виявити ранг кожного прикордонника у військовому колективі по кожній з використовуваних шкал.

Порівняльний аналіз результатів, отриманих керівниками колективу, і середніх показників прикордонного колективу в цілому дозволив оцінити ступінь збігу формальної і неформальної структур колективу.

В оцінці структурних елементів соціально-психологічного клімату і формуючих факторів, їх впливу на особистість прикордонника і деяких інших параметрів застосовувалось також анкетування. У структурному плані ця анкета складається з декількох блоків, що дають відповіді на питання:

- про задоволеність прикордонників психологічним кліматом і взаєминами у колективі;
- про наявність та характер конфліктності;
- про домінуючі фактори формування соціально-психологічного клімату, найбільш виражені у конкретному прикордонному колективі;
- про характер впливу моральної атмосфери на ефективність спільної діяльності, моральне самопочуття особистості, можливість самореалізації;
- про соціально-демографічні характеристики колективу і деякі інші.

Передбачені в анкеті різноманітні варіанти відповідей на кожне з питань дали можливість отримати досить широкий спектр оцінок ступеня значущості досліджуваних параметрів.

На попередньому етапі був зроблений також вибір необхідного числа експериментальних об'єктів, частин і підрозділів, у яких здійснювалася дослідно-експериментальна робота. За об'єкт дослідження були обрані колективи підрозділів охорони кордону західного регіонального управління Державної Прикордонної служби України (ДПСУ). Крім того, при дослідженні деяких параметрів опитувались слухачі Національної академії ДПСУ.

На попередньому етапі був проведений констатуючий експеримент, у ході якого підтвердилося припущення, що сучасний стан соціально-психологічного клімату у прикордонних колективах не повною мірою відповідає вимогам реформування ДПСУ. Загальну логіку діагностичного дослідження відображають п'ять його складових:

1. Побудова показників на рівні системи понять (визначення критеріїв).
2. Переклад показників у систему вербальних характеристик (формулювання питань анкети).

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

3. Збір первинної інформації (анкетування, експертне опитування, оцінка ефективності діяльності)

4. Моделювання структури соціально-психологічного клімату за результатами емпіричного дослідження (класифікація, диференціація).

5. Оцінка рівня оптимальності соціально-психологічного клімату.

Аналіз сутності і структури соціально-психологічного клімату вказує на те, що ця проблема є комплексною. Вона охоплює різні духовно-моральні, соціально-психологічні, військово-педагогічні, особистісні, методичні, процесуальні та інші аспекти. Її вирішення потребує від учасників процесу різноманітних знань про психологію особистості прикордонника та військового колективу, психолого-педагогічні особливості військово-професійної діяльності і спілкування, різнопланові навички і уміння психолого-педагогічного, управлінського, комунікативного характеру.

Відповідно до цього на попередньому етапі було розроблена й уточнена цільова програма підвищення ефективності формування соціально-психологічного клімату у прикордонному колективі [1], а також виявлені джерела внутрішньої і зовнішньої невалідності, що могли б вплинути на ефективність пропонувананих засобів психологічного впливу.

Реалізація цільової програми склала головний зміст формуючого експерименту, основного етапу дослідно-експериментальної роботи. У ході його здійснювалося планомірне, безперервне і погоджене впровадження комплексної системи заходів психолого-педагогічного впливу на формування соціально-психологічного клімату у підрозділі, організацію, зміст і методикку відповідної діяльності суб'єктів психолого-педагогічного процесу. Ефективність пропонувананих засобів оцінювалася порівнянням параметрів соціально-психологічного клімату в експериментальній і контрольній групах.

На заключному етапі були здійснені обробка й узагальнення отриманих результатів, систематизація і зіставлення результатів дослідно-експериментальної роботи з теоретичними положеннями і висунутою гіпотезою.

Таким чином, зміст, організація і методика дослідно-експериментальної перевірки ефективності формування соціально-психологічного клімату в прикордонному колективі включали розробку мети, завдань, гіпотези дослідження, виявлення та урахування особливостей його проведення.

Для успішного вивчення реального стану діяльності суб'єктів психолого-педагогічного процесу щодо формування позитивного психологічного клімату у підрозділах необхідно визначити й обґрунтувати відповідні критерії і показники. Слід зазначити, що питання про критерії, використовувані як у педагогічній діагностиці взагалі, так і в діагностиці досліджуваного соціально-психологічного феномена, зокрема, у науковій літературі, розглядається досить суперечливо [1].

На попередньому етапі предметом діагностики в експериментальному і контрольному підрозділах стали:

1. Загальна атмосфера або соціально-психологічний клімат групи за результатами опитування всіх її членів.

2. Соціально-психологічний клімат групи за оцінкою її керівника.

3. Феномен лідерства, його кількісні та якісні характеристики;

4. Оцінка лідерства інституціональним керівником

5. Інтегральна оцінка групою своїх професійних та особистісних якостей.

6. Оцінка ділових та особистісних якостей групи керівником.

7. Оцінка групою ділових та особистісних якостей керівника.

8. Самооцінка керівником своїх ділових та особистісних якостей.

Попередня діагностика стану соціально-психологічного клімату сприяла виявленню цих розбіжностей. За узагальненим показником коефіцієнта соціально-психологічного клімату ($K_{\text{спк}}$), і порівняно з середнім значенням $K_{\text{спк}}$ отриманим за підсумками оцінки усіх підрозділів, а також значення МВ й ВМ, які дають уявлення про загальний характер міжособистісних відносин (табл. 1.)

Таблиця 1

Результати попередньої діагностики вихідного стану соціально-психологічного клімату в ЕГ і КГ

Шкала → підрозділ ↓	K _{сум.}	МВ	ВМ
ЕГ	1,84	1,76	1,76
КГ	2,39	2,52	2,02
середнє	2,26	2,43	2,16

У таблиці вихідні характеристики соціально-психологічного клімату в ЕГ на початковому етапі формуючого експерименту трохи нижче, ніж у КГ і середніх за вибірку.

Таблиця 2

Показники соціально-психологічного клімату в ЕГ і КГ (на початку експерименту)

Показники	K _{абс.}	ПП _{абс.}	K _{відн.}	I _{к.}
ЕГ	1	5	6	-2,25
КГ	0,5	3,5	4	-1,5

Порівняння вихідних показників соціально-психологічного клімату свідчить про деяке лідерство підрозділу, який виконує роль КГ.

Експериментальна робота проводилася в природних умовах у рамках планової щоденної діяльності підрозділів. Результатом проведеної роботи стало визначене зниження як загальної кількості конфліктів в експериментальній групі, так і інтенсивності їхнього перебігу. Підсумкова оцінка стану соціально-психологічного клімату за відповідними критеріями і показниками в цілому підтвердила правильність висунутої у дослідженні гіпотези. Отримано кількісне збільшення практично за всіма його інтегральними складовими. Дані, які відображають динаміку їхньої зміни у процесі усього формуючого експерименту, наведені у табл. 3.

Таблиця 3

Динаміка зміни узагальненого показника соціально-психологічного клімату (K_{сум.}) і характеру відносин МВ й ВМ

показники підрозділи ↓	М В				В М				K _{сум.}			
	вих. знач.	1 зам.	2 зам.	підсумок. знач.	вих. знач.	1 зам.	2 зам.	підсумок. знач.	вих. знач.	1 зам.	2 зам.	підсумок. знач.
ЕГ	1,76	1,94	2,31	2,64	1,76	1,88	2,42	2,51	1,84	1,94	2,32	2,54
КГ	2,52	2,54	2,4	2,33	2,02	1,98	2,1	2,22	2,39	2,36	2,29	2,22

Визначені позитивні зміни відбулися й у характері задоволеності прикордонників перебуванням у конкретному прикордонному колективі (табл. 4).

Таблиця 4

Динаміка задоволеності прикордонників перебуванням у колективі (%)

Показники підрозділи ↓	Повністю задоволені		Скоріше так, ніж ні		Скоріше ні, чим так		Повністю не задоволені		Важко відповісти	
	вих. знач.	підсумок. знач.	вих. знач.	підсумок. знач.	вих. знач.	підсумок. знач.	вих. знач.	підсумок. знач.	вих. знач.	підсумок. знач.
ЕГ	18,75	37,5	43,75	37,5	18,75	18,75	12,5	6,25	6,25	–
КГ	33,3	26,67	46,7	40	13,33	26,67	6,66	6,66	–	–

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Підводячи деякі підсумки експериментальної частини дослідження, слід визначити низку положень. По-перше, отримані позитивні зміни не можна розглядати тільки як результат реалізації системи заходів, передбачених цільовою програмою [1]. Вони є плодом усієї системи військового психологічного та педагогічного процесу у частині, діяльності посадових осіб, офіцерів виховної роботи. Проведений експеримент є додатковим фактором системи цілеспрямованої роботи.

По-друге, ефективність проведеної роботи не можна вважати адекватною для будь-якого прикордонного колективу, універсальною за своїм змістом. Такий комплекс заходів, проведений в інших частинах, підрозділах, іншими офіцерами, які перебувають в інших умовах, може принести інші кінцеві результати. Тому реалізація заходів, що мали місце в цьому дослідженні, вибір конкретних діагностичних засобів, інтерпретація результатів, використання методики, повинні здійснюватися з урахуванням конкретних об'єктивних і суб'єктивних умов, у яких функціонують прикордонні колективи.

По-третє, досягнутий рівень стану соціально-психологічного клімату в експериментальному підрозділі не слід розглядати закінченим, раз і назавжди закріпленим. Під впливом різних факторів він може змінюватися як в одну, так і в іншу сторону. Складність і особливість психолого-педагогічного експерименту полягає в тому, що він має справу з живими людьми, з конкретними особистостями, мобільними за своїми якостями та властивостями. До того ж сам по собі психолого-педагогічний процес є досить складним і суперечливим, характеризується як позитивними, так і негативними тенденціями. З урахуванням цього важливо, щоб увага до соціально-психологічних умов життєдіяльності прикордонників, прикордонних колективів була не епізодичною, а постійною, щоб робота з формування здорового клімату відзначалася систематичним цілеспрямованим характером.

Таким чином, міри експериментального психолого-педагогічного впливу дозволили досягти позитивних змін у стані соціально-психологічного клімату прикордонного колективу. Реалізація заходів, передбачених цільовою програмою підвищення ефективності формування соціально-психологічного клімату підвищує задоволеність прикордонників соціально-психологічними умовами життєдіяльності, сприяє зниженню рівня конфліктності у колективі, виступає однією з умов підвищення ефективності спільної діяльності.

Поряд з вивченням процесу формування соціально-психологічного клімату у прикордонному колективі емпіричними і теоретичними методами у дослідженні використовувався такий метод наукового пізнання підготовки, як формуючий психолого-педагогічний експеримент. Були розроблені його мета, завдання, гіпотеза, а також зміст, організація і методика підготовчого, основного і заключного етапів. Експеримент здійснювався в режимі "тимчасових серій" і складався в цілеспрямованому введенні в ЕГ визначених дослідницьких впливів і після цього проведення серії періодичних контрольних вимірів. Оцінка ефективності проведених заходів здійснювалася з використанням трьох груп критеріїв і показників: результативної, процесуальної і дієвої [1].

Основним підсумком формуючого експерименту стала розроблена й апробована цільова програма підвищення ефективності формування соціально-психологічного клімату у прикордонних колективах, що являє собою систему заходів психолого-педагогічного впливу на фактори мікрорівня, які відіграють найбільшу роль у детермінації стану моральної атмосфери.

Підсумки експерименту також вказали на те, що у числі основних шляхів формування сприятливого соціально-психологічного клімату є удосконалення організації, змісту і методики діяльності суб'єктів військового психолого-педагогічного процесу, спрямованого на: удосконалення культури керівництва прикордонними колективами підрозділів; оптимізацію міжособистісного спілкування прикордонників в умовах щоденної діяльності [4]; психологічну профілактику і конструктивне вирішення конфліктів у взаєминах прикордонників [5; 6].

ЛІТЕРАТУРА

1. Денісов В. М., Андрощук О. Ю. Оптимізація процесу формування соціально-психологічного клімату колективів підрозділів охорони кордону. — Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2006. — 123 с.
2. Борисов А. С. Социальное общение как объект управленческой деятельности комендных кадров ВС: Дис. ... канд. филос. наук. — М., 1993. — 215 с.

3. Потапчук Е. М. Психологічна діагностика військовослужбовців та військових колективів: Збірник тестів для військового керівника. — Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2000. — 76 с.
4. Волощина В. С. Соціально-психологічний клімат в колективах працівників міліції та його оптимізація: Дис. ... канд. псих. наук. — КНУВС, 2005 — 199 с.
5. Денісов В. М. Контроль та оцінка результативності профілактичної діяльності щодо запобігання виникненню конфліктів у військових вищих навчальних закладах. // Збірник наукових праць. — № 30. — Ч. II. — Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2004. — С. 87–89.
6. Денісов В. М. Причини виникнення міжособистісних конфліктів у взаєминах прикордонників та умови їх попередження. // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. Т. VIII, вип. 5. — К., 2006 — С. 103–111.

Микола МАЦІШИН

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті проаналізовано наукові погляди щодо проблеми професійного становлення майбутніх офіцерів, його особливостей у навчально-виховному процесі. Процес професійного становлення особистості визначено як процес зміни певних якостей особистості як суб'єкта діяльності. Професійне становлення майбутнього офіцера — це обмежений в часі процес, що є лише частиною, одним з етапів професійного становлення особистості офіцера. Професійне становлення майбутнього офіцера можна трактувати як поетапний, динамічний і керований процес входження курсанта у професію військового, під час якого відбуваються якісні перетворення особистості, що ведуть до розвитку і зміни особистісних та професійних якостей, формування позитивного ставлення до професії військового.

Безпека і недоторканість державних кордонів — одна з найважливіших умов успішного розвитку та процвітання України. Центральною фігурою, яка забезпечує і організовує виконання цих важливих функцій, є офіцер Державної прикордонної служби України (ДПСУ). Серед багатьох професійно важливих якостей сучасного офіцера-прикордонника досить важливою є здатність вчасно приймати правильні, нешаблонні рішення і оперативно, зі знанням справи діяти в складних ситуаціях службової діяльності. Підвищення вимог до професійної підготовки офіцерських кадрів зумовлені:

- постійним зростанням складності професійної діяльності офіцерів-прикордонників, що потребує творчого підходу до розв'язання управлінських завдань, широкій управлінській ерудиції, сформованості відповідних особистісних якостей, навичок і умінь;

- сучасними тенденціями щодо підвищення професіоналізації суб'єктів ДПСУ, демократизації і гуманізації відносин між прикордонниками;

- новими соціально-політичними та економічними умовами, які породжують у суспільстві ситуації, коли найчастіше не нові закони, не державні інститути, а особистість офіцера-керівника стає епіцентром практичного вирішення морально-ціннісних і соціально-економічних проблем підрозділу (частини, з'єднання).

Відповідність фахівця цим вимогам можна забезпечити за умови урахування швидкої зміни змісту діяльності та постійного оновлення одержаних знань. Тому сьогодні, як ніколи раніше, актуальною є проблема вдосконалення професійної підготовки офіцерських кадрів. Одним із шляхів підвищення ефективності професійної підготовки офіцерських кадрів є удосконалення професійного становлення майбутніх офіцерів ДПС України.

Метою статті є аналіз наукових поглядів щодо проблеми професійного становлення майбутніх офіцерів, його особливостей у навчально-виховному процесі.

Поняття “становлення”, за визначенням філософського енциклопедичного словника, є категорією динамічною. “Будь-яке становлення передбачає перехід до діяльності в процесі розвитку” [1, 265]. Як категорія дидактики становлення позначає перехід від одного ступеня розвитку до іншого, виникнення нового і зникнення старого, “набуття певних ознак і форм в процесі розвитку” [2, 247].

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Великий тлумачний словник сучасної української мови подає таку дефініцію поняття “становлення”: це “Філософська категорія, що відображає процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого як момент взаємоперетворення моментів розвитку — виникнення і зникнення. Це також виникнення, утворення чого-небудь у сукупності характерних ознак і форм; формування когось, чогось у процесі розвитку” [3, 1458].

Розглядаючи категорію становлення в процесі професіоналізації, слід виділити низку принципово важливих положень:

По-перше, сучасні дослідження, присвячені вивченню професійного становлення особистості, опираються на загальнопсихологічну теорію діяльності (В. Брушинський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.), теорію формування особистості на різних етапах онтогенезу (Л. Божович, А. Петровський, В. Чудновський та ін.), теорію розвитку здібностей та індивідуальності (Б. Анан'єв, В. М'ясищев, В. Небиліцин, Б. Теплов та ін.). Таким чином, теоретичною основою сучасних досліджень особливостей і закономірностей професійного становлення особистості є особистісно-діяльнісний підхід, що враховує єдність мотиваційно-потребнісної, смислової та операційної сфер навчально-професійної та власне професійної діяльності.

По-друге, професіоналізація є однією зі сторін соціалізації. У літературі наголошується, що “професійне” і “особисте” можуть перебувати в різному співвідношенні:

- співіснування поряд, без перетину, коли людина функціонує формально;
- повне поєднання, коли людина “втискує” своє особисте в професійні рамки;
- часткова ідентифікація особистості зі своєю професійною нормою;
- повне включення професійних цінностей до особистого простору [4, 35].

По-третє, професійне і особисте у людини перебувають у постійній динаміці, “то гармонійно зближуючись, то вступають в суперечність, то розходяться по різних векторах розвитку” [5].

По-четверте, процес забезпечення професійного становлення особистості передбачає конструювання способів оволодіння операційною стороною діяльності, яка своїм змістом формує мотиви професійного становлення, а також комплекс заходів, спрямованих на усвідомлення суб'єктом навчально-професійної та соціальної значущості своєї професії.

По-п'яте, процес професійного становлення особистості є розгорненим в часі процесом оволодіння професією, починаючи з формування професійних навичок і закінчуючи активною професійною діяльністю.

Таким чином, методологічною основою наукового розуміння процесу професійного становлення особистості є принципіві положення про значення професійної діяльності у формуванні людини, а також про активність особистості та суспільний характер відносин.

Відповідно до мети статті доцільно детальніше розглянути процес професійного становлення особистості майбутнього офіцера-прикордонника під час навчання у вищому військовому навчальному закладі. Відповідно до Закону України «Про Державну прикордонну службу України» її визначено як правоохоронний орган спеціального призначення. Але статус осіб офіцерського та рядового складу прирівнюється до статусу військовослужбовців. До того ж специфіка підготовки курсантів у Національній академії ДПС України має всі ознаки вищого військового навчального закладу. Тому у нашому дослідженні ми будемо вживати як тотожні щодо умов навчально-виховного процесу та загальних особливостей підготовки такі терміни, як ВНЗ, військові вузи, Національна академія ДПС України.

Як показує аналіз історико-педагогічної літератури, проблема професійного становлення майбутніх офіцерів не є новою. Вона була важливою з моменту виникнення армії через необхідність мати достатнім чином підготовлений офіцерський корпус. Узагальнення досвіду професійного становлення майбутніх офіцерів у вищій військовій школі дозволяє сформулювати такі положення:

- становлення курсанта як професіонала тісно пов'язане з його розвитком як особистості. Особистісний простір є ширшим за професійний та істотно впливає на нього. Особистість людини зазвичай позитивно впливає на вибір професії, на хід професійної адаптації, підтримує професійну майстерність, хоча особистість може і перешкоджати розвитку професійності (відсутність працьовитості, нерозвиненість загальнолюдських

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

здібностей, відповідних мотивів та ін.). Разом з тим, професійні якості курсанта з часом починають здійснювати зворотний (позитивний або негативний) вплив на особистість: успіхи в професії стимулюють розвиток особистості, а недостатність професійних успіхів у багатьох випадках веде до згасання особистості [6, 19];

– у психологічному плані становлення особистості майбутнього офіцера є процесом кількісних і якісних змін, пов'язаних з удосконаленням розумових і фізичних можливостей особистості, формуванням нових способів діяльності, які дозволяють людині здійснювати професійну діяльність;

– становлення особистості майбутнього офіцера в умовах військового вузу в соціальному плані зумовлене соціальними відносинами, його оточенням, характером зв'язків та взаємодій з навколишнім культурно-освітнім простором, який, у свою чергу, визначається традиціями, загальним порядком, культурою організації у військовому навчальному закладі та ін. Соціальна ситуація розвитку, за Л. Виготським, є тим специфічним соціокультурним контекстом, до якого активно залучена людина [7]. Соціальна ситуація зумовлює спосіб життя, систему відносин і переживань людини, її соціальні ролі, етично-духовну позицію та позицію щодо навколишнього світу і самої себе в цьому світі. Ось чому чим багатшим в курсанта буде спілкування як сукупність соціально-етичних відносин, діяльнісних та творчих відносин з середовищем, тим успішніше відбуватиметься становлення його як офіцера. За таких умов професійне становлення майбутнього офіцера відбуватиметься на основі власної активної діяльності: чим активніше він пізнаватиме світ своєї професії, тим вищим буде темп його професійного становлення, тим швидше він відбудеться як фахівець, як особистість. Вчені однакові в тому, що людину не можна “зробити”, “провести”, “виліпити”, як річ, як продукт, як пасивний результат дії ззовні... Можна тільки зумовити її включення в діяльність, викликати її власну активність, і тільки через механізм її власної — проте спільно з іншими людьми — діяльності вона зможе сформуватися [8];

– професійне становлення майбутнього офіцера в умовах військового вузу — це “багатоплановий процес поступового нарощування творчого потенціалу фахівця від окремих елементів до системи, під час якого здійснюється переважно розвиток у нього професійних властивостей і якостей, умінь і здібностей” [6, 21];

– професійне становлення майбутнього офіцера — це складний процес. Зміст навчання і сфери діяльності у військовому вузі “цілеспрямовано відбираються відповідно до майбутніх професійних функцій фахівця. Вони чітко співвідносяться з видами командно-штабної та організаційно-управлінської, експлуатаційно-технічної, військово-інженерної, військово-педагогічної та організаційно-виховної діяльності, до яких він буде безпосередньо залучений у своїй подальшій службі” [9, 60]. Таким чином, професійне становлення майбутнього військового фахівця є результатом його включення до системи професійної підготовки, і “відбувається в процесі діяльності, спілкування, пізнання та самопізнання людиною функціональних завдань професії військового фахівця за умов багатопланового усвідомлення свого місця у ній” [9, 37].

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми професійного становлення майбутніх офіцерів, на сьогодні розроблено декілька підходів до періодизації професійного становлення особистості. Проте, незважаючи на наявність певних теоретичних та експериментальних досліджень особливостей і закономірностей окремих етапів процесу професійного становлення особистості, сьогодні ще немає чіткого визначення структури всіх етапів цього процесу. Так, наприклад, М. Дьяченко [10], вважаючи підставою для періодизації професійного становлення принцип ставлення людини до професії залежно від рівня її професійної зрілості, виділяє в цьому процесі п'ять етапів: підготовка до вибору професії; вибір професії; професійна підготовка; професійна діяльність (профадаптація, переорієнтація); професійна досконалість.

Важливе значення має також періодизація професійного становлення, запропонована Т. Кудрявцевим. Процес професійного становлення особистості учений визначає як тривалий, багатоплановий і досить рухомий процес, який в своєму розвитку проходить чотири основні стадії: формування професійних намірів; професійне навчання; професійна адаптація; неповна або повна реалізація особистості в професійній діяльності [11].

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Основними труднощами професійного становлення Т. Кудрявцев вважає “випадкове і неконтрольоване виникнення професійних намірів, недостатньо усвідомлений суб’єктом вибір професії, репродуктивний характер професійного навчання і виховання, пасивність молодих робітників на виробництві, і як результат цього — недостатня психологічна готовність до професійної діяльності, незадоволеність нею” [11, 8]. Усіх зазначених труднощів, на його думку, можна уникнути, якщо готовність молодих людей перейти до наступної стадії професійного становлення формуватиметься під час попередньої. Таким же чином, як стверджує Т. Кудрявцев, необхідно будувати весь процес професійної підготовки молоді.

Для успішного професійного становлення, вважає учений, необхідно, щоб у навчально-професійному процесі у молодих людей в основному завершилося їх професійне самовизначення, тобто сформувалося ставлення до себе як до суб’єкта власної професійної діяльності, щоб вони не тільки добре засвоїли фундаментальні знання з основ наук і відповідні їм уміння і навички, але й міцно оволоділи спеціальними знаннями, операційною стороною професійної діяльності. Великого значення Т. Кудрявцев надає готовності молодих людей до входження у нову виробничу систему взаємовідносин, сформованості професійних якостей особистості та навичок соціального і власне професійного спілкування [11, 7].

А. Маркова, досліджуючи психологію професіоналізму, виділяє в цьому процесі п’ять рівнів: допрофесіоналізм, професіоналізм, суперпрофесіоналізм (вищий професіоналізм); непрофесіоналізм (псевдопрофесіоналізм); післяпрофесіоналізм.

Деяко інші періоди професійного становлення особистості виділяють Є. Зеєр та Е. Симанюк [12]. На їх думку, кожен період, як правило, завершується кризою. Ось ці періоди професійного становлення:

- 1) оптація — криза навчально-професійної орієнтації;
- 2) професійна освіта та підготовка до професійної діяльності — криза перегляду і корекція професійного вибору;
- 3) професійна адаптація — криза професійних очікувань;
- 4) первинна професіоналізація — криза професійного зростання;
- 5) вторинна професіоналізація — криза професійної кар’єри;
- 6) майстерність — криза соціально-професійної самоактуалізації;
- 7) відхід з професійного життя — криза втрати професії.

Отже, автори зазначених періодизацій професійного становлення особистості зазначають, що всі люди, незалежно від професії, проходять в своєму професійному становленні низку схожих етапів. У найзагальнішому вигляді це:

- підготовчий (до навчання у навчальному закладі), на якому відбувається вибір професії;
- початковий (період навчання в навчальному закладі);
- основний (після закінчення навчання, пов’язаний з розвитком усіх сутнісних сил особистості фахівця з метою її якнайповнішої реалізації).

Кожен етап характеризується якісними змінами, які можна фіксувати, вивчати, вносити корективи.

Таким чином, у проаналізованій літературі при всьому різноманітті підходів процес професійного становлення особистості визначено як процес зміни певних якостей особистості як суб’єкта діяльності. Це регульований процес. Він не обмежується періодом навчання у навчальному закладі, а є тривалим, тобто розгорненим в часі процесом оволодіння професією.

Ми розглядатимемо процес професійного становлення особистості майбутнього офіцера, що здійснюється під час його навчання у військовому вузі. Професійне становлення майбутнього офіцера можна трактувати як поетапний, динамічний і керований процес входження курсанта у професію військового, під час якого відбуваються якісні перетворення особистості, що ведуть до розвитку і зміни особистісних та професійних якостей, формування позитивного ставлення до професії військового. Професійне становлення майбутнього офіцера — це обмежений в часі процес, що є лише частиною, одним з етапів професійного становлення особистості офіцера. З наведеного аналізу періодизацій професійного становлення особистості видно, що навчання у військовому вузі відповідає другий етап цього процесу.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Таким чином, при вивченні психолого-педагогічної літератури з проблеми професійного становлення курсанта військового вузу було з'ясовано, що ця проблема сьогодні є однією з найменш розроблених. Перспективами подальших розвідок у запропонованому напрямку може стати вирішення комплексу важливих теоретичних і методологічних питань, що стосуються не тільки структури і змісту професійного становлення майбутніх офіцерів-прикордонників, а й того, які етапи проходить офіцер у своєму професійному розвитку, які психологічні особливості характерні для кожного періоду його формування, які особистісні новоутворення виникають на кожному етапі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. — 6-е изд., перераб. и доп. — М.: Политиздат, 1991. — С. 434–435.
2. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Русский язык, 1981 — 1984, Т. 4. С-Я. 1984. — 794 с.
3. Великий тлумачний словник української мови (з дод і доповн.) / Уклад і голов. ред. В. Т. Бусел. — К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2005. — 1728 с.
4. Попов М.Н. Психологические условия профессионального становления курсанта ВВУЗа как военного профессионала: Дис. ... канд. псих. наук — М., 1998. — 221 с.
5. Анцыферова Л.И., Завалишина Д.Н., Рыбалко Е.Ф. Категория развития в психологии // Категории материалистической диалектики в психологии. — М.: Наука, 1988. — С. 22–55.
6. Бондарь В.В. Профессиональное становление курсантов военноекономического вуза в процессе обучения: Дис. ... канд. пед. наук. — Ярославль: ЯГПУ, 1999. — 200 с.
7. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. — 517 с.
8. Батищев Г.С. Деятельная сущность человека как философский принцип // Человек в социалистическом и буржуазном обществе. — М., 1996. — 254 с.
9. Федоренко С.А. Психолого-акмеологические резервы повышения эффективности профессионального становления офицерских кадров: Дис. канд. псих. наук. — М., 1998. — 297 с.
10. Дьяченко Н.Н. Профессиональное воспитание учащейся молодежи. — М.: Высшая школа, 1988. — 144 с.
11. Кудрявцев Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. — 1981. — К 2. — С. 20–30.
12. Зеер Э.Ф., Сьманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психол. журнал — 1997. — Т 18. — № 6. — С. 35–44.

АВТОРИ НОМЕРА

АГАЛЕЦЬ Інна Олександрівна	аспірантка кафедри трудового навчання і креслення Інституту гуманітарно-технічної освіти Національного педагогічного університету (НПУ) імені Драгоманова
БОРИН Галина Василівна	аспірант кафедри теорії та методики дошкільної освіти Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету (ПНУ) імені Василя Стефаника
БОЧАР Ігор Йосипович	кандидат технічних наук, доцент кафедри трудового навчання Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
БУРИНСЬКИЙ Володимир Михайлович	кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник Інституту професійно-технічної освіти Академії педагогічних наук (АПН) України
ВАШКІВ Олександр Павлович	кандидат економічних наук, доцент кафедри економіки підприємств і корпорацій Тернопільського національного економічного університету (ТНЕУ)
ВОРОНКА Галина Степанівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов ТНЕУ
ГАЛАМАНЖУК Леся Людвігівна	аспірантка кафедри теоретичних основ і методики фізичного виховання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ГОРБАТЮК Роман Михайлович	кандидат технічних наук, доцент кафедри машинознавства і комп'ютерної інженерії ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ГУРА Олександр Іванович	кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи Гуманітарного університету "ЗДМУ"
ДЕНІСОВ Вадим Михайлович	слухач ад'юнктури Національної академії Державної прикордонної служби України (НАДПСУ) імені Богдана Хмельницького
ДІДЕНКО Олександр Васильович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології НАДПСУ імені Богдана Хмельницького
ЗАДОРЖНА Ірина Павлівна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри практики англійської мови ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЗУБРИК Андріана Романівна	аспірантка кафедри педагогіки і методики початкового навчання ТНПУ імені Володимира Гнатюка

АВТОРИ НОМЕРА

КАРАБІН Оксана Йосифівна	асистент кафедри інформатики та методики її викладання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КАРЕЛІНА Олена Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальноекономічних дисциплін Інституту економіки і підприємництва
КЛОЧКО Оксана Віталіївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційних технологій в менеджменті Вінницького державного аграрного університету
КОВАЛЬ Оксана Євгенівна	аспірантка кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КРАВЕЦЬ Володимир Петрович	доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України, ректор ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КУЗЬМА Ольга Петрівна	викладач англійської мови Галицького інституту імені В. Чорновола
КУЧИНСЬКА Ірина Олексіївна	докторант Інституту педагогіки АПН України
ЛЕВАНДОВСЬКА Ірина Зіновіївна	аспірантка кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЛОБОДА Світлана Миколаївна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри журналістики і видавничої справи, завідувач науково-дослідного відділу з редакційно-видавничої діяльності Луганського національного педагогічного університету (ЛНПУ) імені Тараса Шевченка
МАЦИШИН Микола Олексійович	старший викладач — тактичний керівник кафедри управління НАДПСУ імені Богдана Хмельницького
МЕЛЬНИЧУК Ірина Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи ТНЕУ
МИХАЙЛИШИН Орест Олегович	слухач ад'юнктури НАДПСУ імені Богдана Хмельницького, підполковник
НЕДБАЙ Микола Павлович	викладач кафедри автомобільної та бойової техніки НАДПСУ імені Богдана Хмельницького
ОПЕРАЙЛО Сергій Ілліч	кандидат педагогічних наук, доцент, голова Комітету з фізичного виховання та спорту Міністерства освіти і науки України
ПАНИЧОК Тетяна Ярославівна	аспірантка кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПОСТРИГАЧ Надія Олегівна	старший науковий співробітник Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України
ПРОЦІВ Лілія Йосипівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментального виконавства Інституту мистецтв ТНПУ імені Володимира Гнатюка
РОМАНИШИНА Людмила Михайлівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології НАДПСУ імені Богдана Хмельницького
СЕМЕНЧУК Юліан Олексійович	старший викладач кафедри англійської мови для зовнішньоекономічної діяльності ТНЕУ

АВТОРИ НОМЕРА

СЛОВОДЯН Марія Богданівна	асистент кафедри загальної педагогіки та психології Кременецького обласного гуманітарно- педагогічного інституту імені Тараса Шевченка
СТЕЦЬКО Ірина Іванівна	аспірантка кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ТВЕРЕЗОВСЬКА Ніна Трохимівна	доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії інноваційно-інформаційних систем і технологій та дистанційного навчання Інституту професійно-технічної освіти АПН України
ТЕРЕЦЬУК Григорій Васильович	доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України, перший проректор з навчальної роботи, завідувач кафедри трудового навчання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЦИБАР Тетяна Михайлівна	аспірантка кафедри історії педагогіки ПНУ імені Василя Стефаника
ЦИБУЛЬКО Василь Олександрович	старший викладач кафедри загальної тактики НАДПСУ імені Богдана Хмельницького
ЧАЙКА Володимир Мирославович	кандидат педагогічних наук, доцент, директор Інституту педагогіки і психології ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЧЕРНУХА Надія Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ЛНПУ імені Тараса Шевченка
ЧОРНИЙ Мирослава Миколаївна	здобувач кафедри педагогіки і психології ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ШТЕФАНЮК Ганна Володимирівна	аспірантка кафедри педагогіки і психології Ужгородського національного університету
ЮРЖЕНКО Володимир Васильович	кандидат педагогічних наук, заступник директора з наукової роботи Інституту професійно-технічної освіти АПН України

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	3
<i>Терещук Григорій, Тверезовська Ніна.</i> Системний підхід в управлінні освітою: питання теорії	3
<i>Операйло Сергій.</i> Морально-правова культура менеджера освіти як педагогічна проблема	7
ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ	3
<i>Кравець Володимир.</i> Гендерні особливості сексуальної соціалізації учнівської молоді	12
<i>Чернуха Надія.</i> Інтеграційні підходи до проблем громадянського виховання молоді	24
<i>Стецько Ірина.</i> Педагогічні особливості виховання почуття альтруїзму	29
<i>Коваль Оксана.</i> Морально-релігійне виховання студентів економічного вищого навчального закладу	34
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА	41
<i>Чайка Володимир.</i> Організація і зміст дослідно-експериментальної роботи з підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності	41
<i>Гура Олександр.</i> Процесуально-функціональні компоненти психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу	46
<i>Проців Лілія.</i> Музична педагогіка в системі професійної мистецької освіти	52
<i>Галаманжук Леся.</i> Стан готовності майбутніх дошкільних педагогів до використання творів пластичного мистецтва у професійній діяльності	56
<i>Лобода Світлана.</i> Педагогічний періодичний друк як засіб формування інтересу вчителя до педагогічної творчості	63
<i>Задорожна Ірина.</i> Самостійна робота студентів мовних спеціальностей з розвитку іншомовної писемної компетенції	66
<i>Вашиків Олександр.</i> Методичні аспекти викладання базових понять інституціоналізму у вищій школі	70
<i>Кареліна Олена, Романишина Людмила.</i> Підвищення ефективності професійної підготовки фахівців засобами дистанційного навчання	77
<i>Цибулько Василь.</i> Технологія формування адаптаційної готовності цивільних викладачів до професійної діяльності у Військовому вищому навчальному закладі	81
<i>Михайлишин Орест.</i> Підготовка офіцерів-прикордонників до виховної роботи в умовах розв'язання нестандартних ситуацій у професійній діяльності	85
<i>Діденко Олександр.</i> Творчість у професійній діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників	89
<i>Недбай Микола.</i> Особливість технічної підготовки курсантів гуманітарного напрямку навчання у національній академії державної прикордонної служби України	94
ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ	102
<i>Чорній Мирослава.</i> Мікроклімат учнівського колективу як чинник навчальних успіхів школярів	102
<i>Семенчук Юліан.</i> Психологічні аспекти організації інтерактивного навчання студентів економічних спеціальностей	105
ТРУДОВА ПІДГОТОВКА	112
<i>Левандовська Ірина.</i> Підготовка молоді до самостійного трудового життя у творчості педагогів Галичини першої третини ХХ століття	112
<i>Агалець Інна.</i> Основи етикету як засіб формування особистості майбутнього вчителя трудового навчання	117

ЗМІСТ

<i>Юрженко Володимир, Буринський Володимир.</i> Поняття “техносферна культура” в контексті змісту освітньої галузі “Технологія”	122
<i>Бочар Ігор, Горбатюк Роман.</i> Особливості проектування одиничних технологічних процесів механічної обробки студентами інженерно-педагогічних факультетів	125
<i>Мельничук Ірина.</i> Використання тренінгів у профорієнтаційній роботі	131
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ.....	135
<i>Борин Галина.</i> Функції соціального управління підготовки батьків до виховання дітей раннього віку у вітчизняній педагогічній думці першої половини ХХ століття	135
<i>Кучинська Ірина.</i> Засоби виховання громадянськості в педагогічних пошуках українських діячів 1905–1920 рр.....	139
<i>Слободян Марія.</i> Новаторство у навчальних програмах закладів освіти Галичини та Волині у 30-і роки ХХ століття.....	144
<i>Цибар Тетяна.</i> Естетичне виховання підлітків у контексті культурно-освітнього життя Закарпаття (1919–1939 рр.)	150
ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	155
<i>Кузьма Ольга.</i> Використання інноваційних технологій у вихованні школяра	155
<i>Карабін Оксана.</i> Особливості розвитку інформаційної культури майбутнього вчителя інформатики: психологічний аспект	158
<i>Клочко Оксана.</i> Особливості навчання магістрів інформаційним технологіям	162
ЗА РУБЕЖЕМ.....	136
<i>Штефанюк Ганна.</i> Підготовка педагогічних кадрів в Угорщині в період 50-х – поч. 90-х років ХХ ст.	168
<i>Романишина Людмила.</i> Сучасна система освіти в Іспанії та Італії: порівняльний аналіз.....	173
<i>Паничок Тетяна.</i> Статеве виховання як актуальна соціо-педагогічна проблема в Німеччині на початку ХХ століття та за часів існування ФРН і НДР.....	177
<i>Воронка Галина.</i> Самостійне опрацювання наукової літератури як специфічна форма організації наукової діяльності студентів у вищих навчальних закладах у Канаді та США.....	184
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ	147
<i>Зубрик Андріана.</i> Формування продуктивного мислення майбутнього вчителя іноземної мови як педагогічна проблема.....	189
<i>Постригач Надія.</i> Система оплати праці вчителя за рубежем: досвід Грецької республіки.....	195
<i>Денісов Вадим.</i> Методи впливу на процес формування позитивного соціально-психологічного клімату колективу підрозділу охорони кордону	198
<i>Маушишин Микола.</i> Професійне становлення майбутніх офіцерів як педагогічна проблема	203
АВТОРИ НОМЕРА.....	208
ЗМІСТ.....	211

ДЛЯ НОТАТОК



Здано до набору 9.10.2006. Підписано до друку 3.11.2006. Формат 60 x 34/16. Папір друкарський.
Умовний друкарський аркуш — 21,75. Обліково-видавничих аркушів — 25,25. Замовлення №29.
Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТНПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2
Свідоцтво про реєстрацію ТР №247, від 18.11.97.