

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 28

Серія:

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Кіровоград – 2000

ББК 83,3 Ук
Н – 37
УДК 8 У

Наукові записки. – Випуск 28. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ імені В. Винниченка, 2000. – 176 с.

ISBN 966-7401-60-X

Збірник наукових праць є результатом окремих наукових пошуків дослідників теоретичних та методичних аспектів педагогічних проблем.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

1. Величко С.П. – доктор педагогічних наук, професор.
2. Дряпіка В.І. – доктор педагогічних наук, професор.
3. Макаров Р.М. – доктор педагогічних наук, професор.
4. Мельничук С.Г. – доктор педагогічних наук, професор.
5. Радул В.В. – доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).
6. Розенберг А.Я. – доктор педагогічних наук, професор.
7. Романцевич В.К. – редактор.
8. Семез А.А. – кандидат педагогічних наук, старший викладач (відповідальний секретар).

Друкується за рішенням ученої ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 11 від 26.06.2000.).

**Адреса редакції: 25006 м. Кіровоград, вул. Шевченка, 1,
тел. 22-56-74**

ISBN 966-7401-60-X

© Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка

ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ

ПЕДАГОГІЧНІ ВИМОГИ ДО ВИКЛАДАЧІВ, ЩО ЗДІЙСНЮЮТЬ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОГО ВЕРБАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ

Л.В. Барановська

У статті аналізуються основні вимоги до викладачів, які здійснюють навчання студентів вищих закладів освіти професійного вербального спілкування. Серед них виділяються загальнопрофесійні властивості педагогів, а також власне комунікативні.

In the article the main requirements to the teachers of higher educational institutions teaching professional verbal communication are analysed. Special attention is paid to the common professional abilities of pedagogues and to the properly communicative features.

Формування мовно-комунікативної особистості майбутнього фахівця здійснюється в навчальному процесі. Його результативність значною мірою залежить від участі в цьому процесі викладача, від його загальнолюдських, загальнопедагогічних, професійних та інших якостей. Ми погоджуємось із думкою Д. Баннера та Г. Кеннона про те, що діяльність педагога подібна до мистецтва. Для підтвердження цього можна взяти образотворче мистецтво. Неможливо створити художній образ без застосування знань про колір, форму, не використавши інструменти. Під час створення зразків цього виду мистецтва зростає художник, вдосконалюється його майстерність. Складовими навчання (основного виду діяльності, де формується, зростає педагог-майстер, педагог-творець) є його авторитет, педагогічний такт, дисциплінованість, розвинена уява, здатність співчувати вихованцям, відчувати задоволення від своєї праці, неповторний характер (2, 21-43). Педагог, як і митець, усі ці компоненти вивчає, відбирає і використовує в різних комбінаціях, щоб вдосконалити своє мистецтво, перетворити свою особистість у неповторну, унікальну. Процес навчання студентів починається з авторитету викладача. Доцільно розмежувати значення понять «авторитет» та «владність». Це можна здійснити через розкриття природи навчання. В аудиторії владність завжди пов'язується з авторитетом. Влада без авторитету – це завжди примушування. На відміну від владності, авторитет може існувати й самостійно. Це пояснюється тим, що за своєю природою він – категорія моральна. Основою авторитету є відверті, щирі, доброзичливі, справедливі стосунки між викладачами та вихованцями. Отже, він є таким атрибутом, який учитель, викладач отримує не безпосередньо, а заслуговує його. Авторитет – це такий аспект характеристики діяльності педагога, котрий має особистісний характер. Доказом цього може бути той факт, що студенти забувають багато дрібниць, яких навчав їх викладач. Але вони пам'ятають і, можливо,

відобразать ті знання, які він їм дав, і намагатимуться наслідувати його протягом усього свого життя. З чого ж повинен складатися авторитет викладача? Він вимагає наявності в аудиторії серйозної атмосфери для навчання (не обов'язково знати про предмет дуже багато, необхідно постійно зростати в своїх знаннях). Авторитет є так само важливим питанням педагогічної діяльності, як мовлення, поведінка, знання. Авторитет викладача є набутих, з ним не народжуються, його поява зумовлюється визнанням певної відмінності в статусі викладача та студента й вимагає дотримання деякої формальної дистанції між ними. Однак, незважаючи на це, авторитетний педагог може заохочувати студентів до навчальної діяльності більше, ніж неавторитетний, і результати його роботи будуть кращими. Важливими умовами підвищення авторитету педагога є:

– викладач повинен набути рис соціальної особистості, стати борцем за високі ідеали;

– він повинен бути творчою особистістю. Існує три джерела творчості: спілкування з колегами для збагачення свого досвіду, уточнення його, замкнута людина не стане на творчий шлях; книги, власне натхнення (1, 29–34).

Діяльність педагога тісно пов'язана з етикою поведінки або з педагогічним тактом. Першим правилом педагогічної етики є: «Не зашкодити студентам». Етична поведінка має ґрунтуватися на винятковій увазі викладача до самопочуття студентів, вона вимагає встановлення високих зразків очікувань і натхнення для зустрічі з вихованцями. Коли викладач володіє педагогічною етикою, вся його увага зосереджена на розумовій діяльності студента, рисах його характеру, переконаннях. Такий викладач розглядає різні погляди студента щодо об'єкта вивчення, він поважає особисту думку своїх вихованців. Змістовними характеристиками педагогічного такту, на думку В.І. Страхова, є простота в поводженні, яка не допускає фамільярності; довіра до вихованця без потурання йому; щирість, яка не допускає фальші у стосунках; прохання без благань; рекомендації й поради без нав'язування своєї позиції в тому чи іншому питанні; вплив у формі пропозицій, попереджень, навіювання й вимоги без придушення самостійності особистості того, кого навчають (6, 16).

У досвідченого викладача на заняттях завжди панує дисципліна, в нього немає проблем з порядком, йому не потрібно спеціально заохочувати студентів

чи заставляти їх слухати його лекцію, розповідь тощо. Дисципліна сама по собі, як і авторитет, не з'являється. Вона є результатом педагогічного лідерства й властива заняттям здебільшого авторитетних викладачів. Дисципліна супроводжує тільки цілеспрямоване навчання, значущість якого висока і разом з тим доведена до студентів. Дисципліна має сприйматися вихованцями як добро, як благо, і педагог повинен своєю власною поведінкою підтримувати її. Дисципліна та порядок ґрунтуються на дотриманні загальноприйнятих правил.

Важливою ознакою професіоналізму викладача є його розвинена уява. Вона допомагає педагогові прогнозувати майбутнє студентів, перетворювати процес викладання в приємну несподіванку, збуджувати інтерес вихованців до предмета викладання, а студентам знаходити власні способи реалізації мети навчальної діяльності. Справжній педагог повинен бути співчутливим до всього того, що стосується студента. Першою сходинкою до виховання такої властивості є розуміння викладачем, хто такі його студенти, розуміння їхніх інтересів, ідеалів. Співчутливість виявляється через здатність педагога поставити себе на їх місце, через уникнення фаворитизму в стосунках зі студентами. Співчутливість – це визнання в образі студента цілісної особистості, яка має право на самостійні думки, на опір несправедливості; це здатність присвятити себе їхньому майбутньому.

Терплячість педагога є також невід'ємною складовою характеристики його професійної діяльності. Вона завжди цілеспрямована й повинна винагороджуватись. Її наявність зумовлюється певними недоліками юнацького віку, якого досягли студенти. Терпимість викладача – це сподівання на допомогу зростання студентів, але вона не сприяє досягненню ними зрілості. До професійних компонентів, які визначають діяльність викладача, належить також його характер. Він має бути справжнім, змістовним, гуманним. У характері педагога повинні бути такі риси, які б допомагали йому визнавати свої та чужі помилки. Характер викладача має бути соціалізованим, акцентованим (чітко вираженим), індивідуалізованим.

Педагог зможе реалізовувати себе повністю, якщо його постійно супроводжуватиме почуття задоволення від своєї праці. А це значною мірою залежить від ставлення студентів до нього та навчання, яке він організує. Викладач повинен створювати таку атмосферу під час навчання, щоб вихованці були задоволені педагогом й організовуваним ним процесом. Це почуття оволодіватиме викладачем, який використовує розум і кмітливість, навчаючи студентів, коли він демонструє їм своє захоплення, інтерес, задоволення від того, що робить. Задоволення приходить до педагога з досвідом і підкріплюється тоді, коли студенти щось переймають від свого наставника, намагаються наслідувати його.

Ми здійснили характеристику компонентів навчання. Однак, була звернена увага не на традиційні його елементи (викладання, учіння). Запропоновані складові пов'язані з діяльністю викладача, певними

його професійно-особистісними властивостями, від яких залежить продуктивність навчання. Цей матеріал є значущим для розуміння методологічних засад процесу навчання студентів професійного вербального спілкування.

Викладачеві, який реалізовує завдання навчання студентів професійного вербального спілкування, повинні бути притаманні такі якості, котрі відіграють вагому роль у спілкуванні. До них належать комунікативність (товариськість), контактність, діалогічність, ініціативність (5, 26–27). Під товариськістю розуміють міру прагнення особистості до спілкування. Товариськість педагога як властивість його особистості виявляється в пошукові контактів з іншими людьми, розширенні кола знайомств, у високому рівні активності в процесі міжособистісної взаємодії. Нетовариський викладач не зможе досягти успіху як у спілкуванні, так і в самому процесі навчання студентів психологічної взаємодії. Контактність – це оволодіння всіма способами спілкування, це вміння вступати в контакт з партнерами по спілкуванню, тобто здатність долати наявні бар'єри та негативні установки. Про наявність контакту між викладачем та студентом можна стверджувати, виходячи з того, що в процесі взаємодії досягнуті такі результати:

- співроздум: студенти сприймають повідомлену викладачем на лекції, практичному занятті інформацію не пасивно, а розмірковують разом з ним;

- співпереживання: емоційне співчуття всьому тому, що відбувається в аудиторії, коли викладач зумів зацікавити студентів;

- сприяння: результат співроздумів та емоційного переживання, коли викликана у відповідь активність тих, кого навчають: вони погоджуються або заперечують, запитують, доповнюють, добирають нові аргументи та факти.

Процес людського спілкування за своєю природою є асиметричним. Хтось з тих, що спілкується, в певний момент трансформує інформацію, яка передається, відповідно до своїх вимог, інтересів, потреб, мети. А тому той, хто говорить, повинен здолати бар'єр у спілкуванні – завоювати увагу слухача й заставити його слухати себе, досягти розуміння і потрібної відповіді. А для цього необхідна така властивість, як діалогічність, тобто готовність у спілкуванні настроюватись не лише на себе, а й на партнера, враховувати його позицію як рівнозначну своїй, поважати його погляди (5, 27). Щоб навчати студентів професійного вербального спілкування, викладач повинен володіти здатністю налагоджувати паритетний діалог, тобто сприймати партнера по спілкуванню як рівного собі співрозмовника, дозволяти йому оцінювати твої судження. Практичною основою такого діалогу є вміння ставити запитання собі та іншим. Це не просто вміння, це своєрідне мистецтво, котре передбачає бездоганне володіння мовленням, чуйність до комунікативних виявів партнера, особливо до невербальних сигналів, і здатність відрізнити щирі відповіді від нещирих; це мистецтво бережливого ставлення до людини, котра перебуває в полоні наших питань (3, 106). Запорукою

ефективного діалогу є вміння педагога звертатися до розуму студентів та враховувати їх емоції, а також закликає й вести до ціннісно орієнтованої єдності, зближувати судження та оцінки студентів, пов'язаних з моральною й діловою сферами. Не менш важливою для навчання студентів спілкування є така властивість викладача, як ініціативність. Під нею розуміють активність людини у взаємодії, готовність взяти на себе відповідальність за встановлення контакту й увесь процес взаємодії в цілому. На думку Л.О. Савенкової, для навчання студентів спілкування професійно значущими властивостями викладача є й такі, як динамізм, емоційність, рефлексивність (4, 51).

Усі зазначені вище властивості педагога є особистісно зумовленими. Вони є органічними якостями людей, котрі самі можуть і вміють продуктивно спілкуватися, а також здатні навчати психологічної взаємодії інших. Ці властивості певною мірою мають біологічну зумовленість, а за рахунок життя індивіда в соціальному середовищі вони вдосконалюються, набувають певного рівня розвитку. Наявність таких ознак сприяє формуванню в особистості комунікативної компетентності. Під нею розуміють такий рівень навичок взаємодії з людьми, котрий дозволяє індивіду в межах своїх здібностей та соціального статусу

успішно функціонувати в відповідному суспільстві. Комунікативна компетентність залежить також від тих змін, що відбуваються в суспільстві, та пов'язаною з цими змінами соціальною мобільністю самого індивіда. Джерелами такої компетентності є життєвий досвід, мистецтво, загальна ерудиція та спеціальні наукові методи (3, 106).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогического сотрудничества. Книга для учителя. К.: Освіта. – 1991. – С.29–34.
2. Banner J.M., Cannon H.C. The elements of Teaching. London. – 1997 – P. 21-43.
3. Емельянов Ю.М. Обучение паритетному диалогу. Л.: ЛГУ. – 1991. – 106 с.
4. Савенкова Л.О. Педагогічне спілкування. К.: КНЕУ. – 1996. – С. 17.
5. Семиченко В.А. Психология общения. К., 1998. – С. 26–27.
6. Страхов И.В. Психология педагогического такта. Саратов. – 1996. – С. 16.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Барановська Лілія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту Білоцерківського державного аграрного університету, докторант другого року навчання.

Коло наукових інтересів – проблема навчання студентів вищих аграрних закладів освіти професійного вербального спілкування.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2000 р.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕМАТИЧНО ІНТЕГРОВАНИХ БЛОКІВ У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В.Д. Богатирьова, С.В. Омеляненко

У статті описується досвід використання тематично інтегрованих блоків у початкових класах. Обґрунтування доцільності їх використання спирається на необхідність збагачення словникового запасу, формування цілісного уявлення про навколишній світ.

The experience of the subject integral block usage in primary school is described in the article. The substantiation of the expediency of its usage is based on the necessity of the vocabulary enrichment and the formation of integrated idea about world.

Процес навчання в цілому, і зокрема сприймання та осмислення знань, складний для учнів. Він визначається специфікою знань, що засвоюються, і тими умовами, в яких він відбувається. Особливо складний цей процес для молодших школярів, в яких досить часто гальмується усвідомлення та застосування математичних, природничих, соціальних понять та закономірностей через нерозуміння лексичного значення слів, що ними повинні користуватися учні при сприйманні нового матеріалу, застосуванні його в практичній діяльності. Чи пам'ятає дитина значення кожного нового слова і надалі чи буде спроможна використати його? Для дитини 7–9 років таке завдання досить складне, бо вона, якщо не зрозуміла чи не запам'ятала значення слова, боїтиметься його, і це не-

розуміння гальмуватиме процес усвідомлення сказаного вчителем. Дитина зосереджує свою увагу на незрозумілому слові й тим самим відстає від думки вчителя. Зовсім інша справа, коли дитина бачить знайомий предмет або чує знайоме слово й дає собі установку: «Я це знаю». Завдання вчителя й полягає в тому, щоб на основі цього «Я це знаю» сформулювати нове поняття, більш глибоке. Всі приклади, елементи, слова, на базі яких пояснюється новий матеріал, повинні бути достатньо знайомими дитині. Тоді вона буде зацікавлена і стане співучасником навчання.

Тому на уроках з будь-якого предмета виникає необхідність у роботі над збагаченням й активізацією словникового запасу. Вона потрібна для того, щоб учні могли самостійно будувати власні зв'язні висловлювання і в процесі розв'язування задачі, і виконання вправи, і для опису природного явища, інформацію про яке отримали від вчителя чи з тексту підручника, і для опису власних спостережень, і для висловлювання власних міркувань щодо поведінки героїв літературних творів, і для вираження своїх почуттів тощо. Якщо словникову роботу, спрямовану на оволодіння знаннями, вимовою, вживанням опорних понять і словосполучень, необхідних для розуміння тем, проводити безпосередньо при вивченні відповідної теми, то

для школярів досить часто губиться зміст теми, бо вони багато часу й енергії витрачають на запам'ятовування значення нових слів, менше часу залишається на процес розв'язування задачі чи виконання вправи, практичної роботи, усвідомлення суті природних явищ. У той же час кожне із введених слів, словосполучень повинне ввійти в активний словник з чіткою проекцією на застосування його в практичній мовленнєвій діяльності. Наприклад, під час розв'язування текстових задач на уроках математики створюються сприятливі умови для закріплення знань учнів про текст. Ознайомлюючись із задачею, школярі навчаються читати її текст, переказуючи зміст – будувати зв'язне висловлювання. Тому ми практикуємо перехід від аналізу задачі за окремими запитаннями вчителя до самостійного відтворення ходу міркувань у процесі її аналізу, а далі – до побудови власного тексту-аналізу задачі. Спосіб відшукування розв'язку теж передбачає конструювання тексту: встановлення зв'язку між даними задачі, даними і шуканою величиною для одержання відповіді на запитання задачі. Все це вимагає від учня мовленнєвого оформлення. Вчитель повинен підготувати школярів до зв'язних, послідовних міркувань у процесі відшукування розв'язку задачі. А це зумовлює необхідність попередньої словникової роботи.

З огляду на ці обставини в своєму досвіді ми використовуємо тематично інтегровані блоки, що ґрунтуються на соціокультурному контексті. Це дозволяє долати розрив між освітою і життям, перешкоди в мовленнєвій діяльності молодших школярів при вивченні різноманітного матеріалу, що виникають через недостатнє розуміння ними слів, введення їх у словосполучення, речення. Причому такий підхід не вимагає змін у навчальних програмах, переходу до інтегрованих курсів. Адже інтеграція – це створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин у дещо різних одиницях, а потім пристосування цих елементів і частин та їх об'єднання. При цьому не порушується цілісність навчання.

Суть тематично інтегрованих блоків полягає в тому, що весь програмовий матеріал поділяється на частини, які тематично об'єднані, що зумовлено змістом уроків з декількох навчальних предметів; кожен блок має свій початок і логічне завершення, що зумовлене єдністю поставленої мети і завдань; кожен тематично інтегрований блок розрахований на тиждень чи більш тривалий час; тематичні блоки конструюються за принципом концентричності: в кожному класі розглядаються схожі теми, але з поступовим їх ускладненням.

Таким чином організоване навчання ставить за мету закласти основи цілісного уявлення про навколишній світ і сформувані власне ставлення до отримуваних знань; молодший школяр у цьому разі розглядає предмет чи явище дійсності з різних сторін: у логічному й емоційному плані, в художньому творі та науково-пізнавальній статті.

Методичною основою тематично інтегрованих блоків є встановлення внутрішньопредметних і

міжпредметних зв'язків у засвоєнні основ наук і розумінні закономірностей всього у світі. А це можливе при умові багаторазового повернення до одних і тих же понять на різних уроках, їх поглибленні й збагаченні, виділенні доступних відповідному вікові суттєвих ознак. Наприклад, часто в задачах на уроках математики читаємо: бригада механіків, токарь, слюсар, муляр і под. Проте учень другого класу не може на слух зорієнтуватися й уявити людину певної професії на робочому місці, тому виникають складності в розумінні суті задачі. Після прочитання задачі при предметному навчанні вчитель пояснює слова і цим порушує психологічну налаштованість на розв'язання задачі. А попрацювавши з цими словами на уроках читання, української мови, ознайомлення з навколишнім світом, провівши урок-зустріч з людьми цих професій, поділившись розповідями про професії своїх батьків, діти готові до розв'язування цих задач. Тоді і до виконання вправ з рідної мови будуть підходити свідомо, гармонійно впишуться словникові слова: шофер, агроном, бригада, директор, колектив, інженер, механік і т.д. У результаті такої роботи в учня формується вміння легко оперувати словом, використовувати його у словосполученні, реченні, тексті. Вважаємо за доцільне дещо видозмінювати зміст вправ, які пропонуються учням на уроках рідної мови, математики, трудового навчання, образотворчого мистецтва, таким чином, щоб уроки мови, кожне мовне явище, що вивчається, проектувалося на застосування його в практичній мовленнєвій діяльності, а інші уроки сприяли ефективному використанню отриманих знань з мови.

Основою роботи із збагачення словника на уроках мови є введення в мовну свідомість учня тематичних груп слів, термінів, синонімічних рядів, антонімічних пар, сталих словосполучень, емоційно забарвлених слів, потрібних для вивчення нового навчального матеріалу з інших предметів. Причому їх використання відпрацьовується на граматичному матеріалі, що передбачений програмою. Наш досвід показує доцільність використання не лише окремих груп слів, а текстів, що за змістом відповідають навчальному матеріалу інших предметів і будуються на виучуваному граматичному матеріалі. Система такої роботи дає змогу учням у подальшому дібрати для будь-якого мовлення потрібні, єдино необхідні слова.

Організація роботи за тематично інтегрованими блоками вимагає від вчителя значної попередньої роботи, яка полягає в підборі дидактичного матеріалу, комплексних завдань, які водночас містять термінологію, потрібну для освоєння нового матеріалу з математики, природознавства, трудового навчання, образотворчого мистецтва, також передбачають опрацювання граматичного матеріалу. Тому далеко не зайвим є попереднє складання словника опорних понять і словосполучень, необхідних для розуміння учнями тем. Причому цей перелік необхідно зіставити з виучуваним граматичним матеріалом, щоб передбачити, коли буде найбільш доцільним уведення певного слова чи словосполучення.

Оскільки кожний урок протягом тижня пов'язаний з попереднім, продовжує, розширює знання учнів про слово, термін, поняття, то можна використовувати різноманітні рівні пізнавальної діяльності учнів: від репродуктивної, репродуктивно-творчої до творчої, форми організації: індивідуальну, парну, групову, різні способи управління й самоуправління навчальною діяльністю: робота за зразком, за інструкцією, самостійна робота. Це створює умови для розвитку творчого мислення. Кожного разу, відпрацьовуючи в новому тематичному блоці, закріплюються і вдосконалюються ті чи інші вміння і навички (математичні, мовні, мовленнєві). Тим самим поступово учні підходять до розуміння більш складних понять, закономірностей.

Тематична єдність дидактичного матеріалу створює мотив діяльності, дає змогу поєднати процес пізнання навколишнього світу з духовним життям дитини. Підсумкові уроки в тематично інтегрованих блоках доцільно проводити в формі нестандартних: ранки, звіти, театралізовані уроки та ін., що сприяє логічному емоційно-забарвленому завершенню вивчення теми.

Наводимо приклад тематично інтегрованого блоку для третього класу «Не кидайся хлібом, він святий!». Цей блок розпочинається з уроку читання, на якому проводиться робота з віршем М.Рильського «Не кидайся хлібом...». На наступних уроках читання підбираються тематичні тексти («Харитя» М.Коцюбинського, «Помічниці» М.Конончук, розповіді про голодомор 30-х років), значна увага приділяється словниковій роботі (зерно, борошно, висівки, жито та ін.), знайомству з хліборобськими професіями, роботі з прислів'ями про хліб, розв'язуванню і складанню ребусів про хліб. На уроках рідної мови при вивченні теми «Відмінювання іменників» триває робота над текстами, що вивчались на уроках читання, учні виконують граматичні завдання: виписати іменники, простежити за їх відмінюванням, провідмінити окремі іменники, знайти слова-синоніми, зробити звуко-буквенний аналіз, виписати словникові слова. Вивчаючи тему «Багатоцифрові

числа» на уроках математики, учні вільно оперують вивченими поняттями при розв'язуванні задач про збирання й виготовлення хліба, самостійно складають подібні чи обернені задачі. Триває робота з формування цілісного уявлення про навколишній світ на уроках природознавства в процесі ознайомлення з темою «Зона лісостепу і степу», в ході чого учні з'ясовують особливості місцевості, де проживають, рослинного світу лісостепу і степу, закріплюють знання про працю людей цієї зони. Завершується робота ілюструванням до творів, що вивчались на уроках читання, виготовленням аплікацій із соломки, зерна на уроках художньої праці. У ході реалізації завдань тематично інтегрованого блоку «Не кидайся хлібом, він святий!» доцільним є проведення екскурсій на хлібозавод або в їдальню, де учні познайомляться із процесом випікання хліба. Підсумковим у цьому блоці є проведення «Свята хліба», до якого учні разом з мамами і бабусями печуть із борошна хліб й пригощають товаришів, проводяться інсценування за темою «Звідки хліб прийшов», конкурси на краще читання і декламування творів про хліб, хліборобські професії, на кращий малюнок, відгадування ребусів, кросвордів та виконання інших цікавих завдань теми.

Проведення уроків у вигляді тематично інтегрованих блоків емоційно збагачує навчально-виховний процес, дозволяє вчителю різнобічно й системно формувати необхідні уявлення та поняття. В той же час інтенсивний розвиток мовлення дітей у початкових класах є запорукою подальшого інтелектуального розвитку й успішного навчання в школі I-III ступеня.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Богатирьова Валентина Дмитрівна – вчителька початкових класів Кіровоградської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 20.

Коло наукових інтересів – інтеграція навчання молодших школярів, розвиток їх мовлення.

Омеляненко Світлана Віталіївна – доцент кафедри педагогіки психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – проблеми змісту і методів навчання молодших школярів.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2000 р.

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

В.В. Боднар

У статті обґрунтовано актуальність духовного збагачення молоді, подано методичку організації виховної роботи з формування ціннісних орієнтацій у студентів.

In the article there were substantiated the actuality of spiritual enrichment of the youth, there were presented the methods of organization of educational work in the formation of the students' valuable orientations.

Проблема духовних цінностей в останні роки є однією з центральних для наукових дисциплін, які вивчають суспільство й людину. Це зумовлюється двома причинами. Перша полягає в тому, що зміст пріоритетних потреб визначає перспективи, реальні можливості розвитку особистості. Гармонія потреб створює найбільш ефективні передумови для всебічного гармонійного розвитку людини. Друга причина полягає в тому, що необхідною умовою розвитку будь-якої держави є дух народу, виражений у формі релігії, духовної культури, світогляду, етики, традицій, моральності та патріотизму. Бездуховне суспільство, як і бездуховна особистість, не мають перспективи чи майбутнього. Високорозвинені країни саме й характеризуються високою духовністю громадян. Так, духом народу можна вважати для англійців повагу до традицій, для німців – повагу до закону, для французів – волю і рівність, для американців – діловитість і демократичні принципи (3).

На жаль, у сьогоденних умовах стан духовності студентської молоді вимагає суттєвого поліпшення.

Сучасна епоха з її глибокими перетвореннями в усіх сферах суспільного життя помітно ускладнила процес виховання молоді. Високий динамізм соціально-економічних процесів супроводжується розпадом традицій, усталених моральних норм і життєвих цінностей.

Суспільство не може тривалий час ефективно розвиватися в умовах ціннісного вакууму або обмеженого набору цінностей, які лише частково відображають утилітарні потреби особистого життя. Нерідко ці цінності мають позасоціальний або ж навіть анти-соціальний характер. За таких умов виникає небезпека для усієї держави. Система ціннісних орієнтацій (державна ідеологія) нерідко набувають форму державної міфології. Нація (або ж держава), яка втратила свої міфи і своїх богів, як слушно у свій час зазначав відомий психолог Карл Юнг, рано чи пізно приречена на виродження (2).

Подібну думку висловив Еріх Фромм: «Я вірю, що розум не може бути діяльним, поки в людини немає надії і віри. Гете був правий, коли говорив, що найглибша різниця між історичними періодами полягає у відмінності між вірою і безвір'ям, що всі епохи, в яких переважала віра, – блискучі, значні й плодотворні, тоді як епохи, де переважало безвір'я, проходять безслідно, оскільки ніхто не відчуває бажання присвятити себе

«безплідній» справі. XIII століття, епоха Відродження, епоха Просвітництва, без сумніву, була епохою віри й надії. Боюсь, що західний світ XX століття помиляється щодо того, чи не втратив він надію у віру. Воістину, де немає віри в людину, віра в машину не врятує нас від загибелі, – навпаки, така «віра» лише наблизить кінець» (4).

Деїдеологізація в галузі освіти, будучи сама по собі позитивною, тим не менше призвела до зростання невизначеності. Кожна молода людина опинилась перед самостійним вибором свого смислу життя. Проте невідповідність свідомості призводить до того, що, як звичайно, далеко не завжди обирається краща лінія поведінки. Серед різних концепцій сенсу життя (гуманістичної, релігійної, скептичної, епікурейської, кінчної і т.п.) пріоритет, на жаль, надається споживацькій. Саме орієнтація на споживання матеріальних благ здається багатьом молодим людям гарантом безпеки в складних умовах суспільного життя.

Тому сьогодні, як ніколи раніше, є актуальним твердження Л.М. Толстого про те, що наука й освіта тільки тоді сприятимуть рухові людства до все більшого добробуту, поки в їх основу буде покладено вчення про сенс і призначення людського життя. У школі, говорив він, виховують лише розум, а головне відбувається, як хоче (1). На жаль, подібне трапляється сьогодні у вузі. І це в той час, коли відбувається духовна криза людства на стику віків, проблематичність виживання самого людства, величезна кількість ноогенних неврозів, які пов'язані з неусвідомленими пошуками сенсу життя. Агресивність, наркоманія, алкоголізм, фетишизм, безвідповідальність, лінощі, апатія – все це притаманне сьогодні духовно нездоровому суспільству.

У студентському середовищі очевидніше спостерігаються розшарування за майновим принципом. Це створює певні труднощі в спілкуванні студентської молоді, що в свою чергу потребує запуску адаптаційних механізмів кожного окремого індивіда і як закономірного наслідку – зміни в його внутрішньому світі. Внаслідок цього відбувається глобальна зміна стереотипів соціально орієнтованої установки молоді людини. Змінюється ставлення до оточення, змінюється самооцінка.

Водночас спостерігається тенденція до недооцінки виховання як фактора формування особистості. Значна кількість інститутів і соціальних служб, які раніше займалися проблемами виховання, на початку 90-х років були ліквідовані або перепрофільовані. Це явище до певної міри пояснюється тим, що тривалий час педагогіці відводилась роль ідеологічної науки. Тому в період розпаду тоталітарної системи, як і відповідно переоцінки цінностей, про виховання почали говорити як про знаряддя утилітарної особистості. За таких умов

будь-яка спроба порушити питання про виховання сприймалась як пропаганда ретроградства та антигуманізму.

Класична педагогіка орієнтувалась на відкриття однозначних закономірностей виховного процесу, а отже, і на чітке визначення шляхів і засобів його організації. У сучасних умовах ситуація змінюється. Різні системи вільного виховання (вальдорфська педагогіка, школа діалогу культур, педагогіка «нового гуманізму») виходять із багатофакторності та поліфункціональності педагогічного процесу. Тому сьогодні спостерігається тенденція до надання виховному процесові цілісної впорядкованості через організацію конструктивної діяльності. Конструктивний підхід у педагогіці передбачає роботу організаторів виховного процесу в ситуації постійної динаміки педагогічних ситуацій.

У такій ситуації наш університет одним із перших почав приділяти проблемам виховання молоді особливе значення. До певної міри це зумовлено і тією ситуацією, яка склалася з появою Придністровської Молдавської республіки. Виховна робота з молоддю проводилась за такими напрямками: інтернаціональне виховання, громадянське виховання, правове, економічне, моральне, фізичне, трудове виховання.

Форми організації виховної роботи в університеті були різноманітні. Вони поєднували в собі як раніше апробовані, так і нові. Зокрема, це: організація виховної роботи, координаційна студентська рада, об'єднана рада студентських гуртожитків, молодіжно-культурний центр, спортивний клуб, відділ виховної роботи, молодіжний кабінет з виховної роботи, психологічна служба, соціальна служба, трудові семестри.

Особлива увага приділяється методичному забезпеченню. Для цього були розроблені такі нормативні положення:

1. Основні напрямки виховної роботи на всі роки навчання студентів у вузі.

2. Положення про раду з виховної роботи, про координаційну студентську раду, про МКЦ «Супутник», про спортклуб, про методкабінет, про студентський гуртожиток, про студентську раду, про змагання між гуртожитками, про трудовий семестр, про соціологічну та психологічну службу.

3. Розроблено положення про функціональні обов'язки.

Ми прагнули охопити систематичною й цілеспрямованою виховною роботою всі її основні напрямки: розумове виховання, моральне, фізичне, трудове, патріотичне, екологічне, естетичне. При цьому враховувалось, що виховання студентської молоді супроводжується усім укладом вузівського життя: у процесі навчання; характером спілкування в системі «викладач–студент», «студент–студент», «викладач–викладач», зовнішнім виглядом навчальних приміщень і гуртожитків, станом навчально-матеріальної бази; загальним станом трудової дисципліни, психологічною, юридичною захищеністю особистості.

Наші спостереження засвідчують, що за період навчання у вузі стосунки між студентами від курсу до курсу ускладнюються: молодь дорослішає, і те праг-

нення до компаній, яке властиве юнацькому вікові, починає втрачати свою привабливість. У студентських академічних групах складається мозаїчна структура міжособистісних стосунків. Тісні взаємозв'язки підтримуються здебільшого лише у мікрогрупах із двох, трьох, інколи чотирьох осіб.

Вважаємо, що це явище закономірне, адже кожен старшокурсник насамперед починає турбуватись про свої проблеми, про вибудову перспективи власного життя. Закономірною постає і конкуренція, що звужує сферу дружніх контактів, а звідси й ефективність позитивного впливу студентського середовища на виховання особистості.

На сьогодні кафедрою загальної педагогіки нашого університету розробляється концепція виховання молоді Придністров'я. Вона співзвучна з тими напрямками, формами та методами роботи з молоддю, котрі пропонуємо ми. Це ще більше переконує нас у правильності обраного шляху. Ми поєднуємо свої зусилля з тими, хто безпосередньо пов'язаний з навчальною роботою в аудиторіях та на факультетах.

Формування світоглядних позицій, ідей, переконань, ідеалів неможливе без практичного знайомства молодих людей з традиціями та звичаями свого народу, з їхнім ставленням до праці й трудових досягнень кращих працівників нашої держави.

Навчити молодих людей ставитись до цього серйозно, проводячи основні світоглядні ідеї крізь власне «я» – одне з основних завдань усіх тих, хто пов'язаний зі студентами й здійснює виховний вплив на них. Особливо важливо на особистому прикладі показувати їм, у чому саме виявляється культура праці, яким чином будувати свою поведінку й життєдіяльність.

На жаль, ще не всі наші вихователі усвідомлюють важливість цього завдання. Серед деяких з них побутує думка, що ніяка спеціальна виховна робота зі студентами не потрібна. Їх усього навчає життя, а наше втручання в цей процес лише ускладнює справу. Дайте студенту волю, не обмежуйте його ні в чому, і він сам зможе розібратись в усьому й сформувати в себе потрібні якості особистості. Така позиція нас не влаштовує, тим більше, що сама назва нашого навчального закладу – «університет» – багато до чого зобов'язує тих, хто виступає тут у ролі наставників.

У вихованні не може бути вакууму, бо цей вакуум зараз же наповнюється тим, що погано впливає на свідомість і поведінку нашої молоді. Робота тут повинна бути цілеспрямованою та систематичною. Інакше ті негативні явища, які визначились серед молоді останнім часом дуже яскраво, можуть, усе більше і більше набираючи сили, виявитись непоправними для суспільства.

Із задоволенням відзначаємо, що проведена нами робота серед студентства університету вже приносить відчутні результати. Так, якщо 1996 року проведені опитування студентів про роль трудової діяльності в їхньому житті показали, що більше 75 % з них не люблять та не вміють по-справжньому працювати, не знають, у чому саме виявляється культура праці й трудових зусиль, то опитування на цю ж тему 1998

року показало, що кількість їх зменшилась до рівня 45 %. Можливо, тут позитивну роль відіграють й інші фактори, однак і на нашу цілеспрямовану роботу не звертати увагу не можна.

У подальшому цю роботу ми будемо не тільки активізувати, але й вдосконалювати. Досить обнадійливі результати допомагають нам шукати й знаходити нові методологічні та наукові шляхи розв'язання такої злободенної для нашого часу проблеми.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кудрявцева Н.В. Аксиология Л.Н. Толстого // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 85–93.

2. Руткевич А.М. К. Юнг об архетипах коллективного бессознательного // Вопросы философии. – 1988. – № 1. – С. 124–133.

3. Саркисянс Л. Резонансная природа парадигмы. – Высшее образование в России. – 1999. – № 1. – С. 20–24.

4. Фромм Э. Душа человека. – М., 1992. – С. 373.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Боднар Валентина Іванівна – проректор у справах молоді Придністровського державного університету ім. Т.Г. Шевченка, м. Тирасполь.

Коло наукових інтересів – проблеми виховання студентської молоді.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2000 р.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ ЙОГО КВАЛІФІКАЦІЇ

С.А. БОЛСУН

В статті обґрунтовується актуальна проблема розвитку педагогічної техніки учителя та пропонується його варіативна модель в процесі підвищення кваліфікації.

The actual problem of the development of the teacher's pedagogical technique is grounded in this article and his variative model in the process of improvement of qualifications is proposed in it.

Аналіз історико-педагогічних джерел та сучасних науково-педагогічних досліджень з проблеми педагогічної техніки дав змогу встановити, що в усі часи і епохи свою педагогічну місію найбільш ефективно виконував учитель із розвинутою педагогічною технікою. Саме тому проблема формування і розвитку педагогічної техніки є актуальною науковою проблемою.

Педагогічна техніка, як вправність, що проявляється в умінні взаємодіяти із суб'єктами виховання, управляти власним психофізичним станом та створювати свою зовнішність відповідно до вчительського призначення, є тонким інструментом педагогічного впливу. Вона – структурний компонент педагогічної майстерності і сходінка до її вершини. Очевидна залежність між цими поняттями. Чим досконаліша техніка, тим вищий рівень педагогічної майстерності. У зв'язку з цим проблема удосконалення педагогічної техніки набуває великої практичної значущості.

На жаль, ступінь теоретико-практичної розробки проблеми незначний. Чимало дослідників займалися вказаною проблемою, але, здебільшого, досліджували окремі її аспекти. Так, в центрі уваги дослідників: Абрамяна В.Ц., Швидкої С.О., Барактян М.М., Белухіна Д.А., Головенко О.М. та інших – проблема формування у вчителів артистичних умінь. Досліджували проблему техніки педагогічного спілкування Вовк Л.Е., Д'яконов Г.В., Балдинюк Д.І., Сипченко І.В., Турчанінова Ю.І., Яценко Т.Е. та

інші. Є ряд вчених, які досліджували педагогічну техніку як цілісну структурну систему. Це Горська О.О., Омельченко С.Д., Галахова П.В., Миндикану В.М., Осадча Т.В. Варто відзначити, що більшість дослідників зосереджували свою увагу на процесі і механізмі формування педагогічної техніки майбутніх вчителів. Майже не розроблена проблема розвитку педагогічної техніки вчителів-практиків. Тому дослідження Козленко О.Л., присвячене саме цій проблемі, являє собою безсумнівну цінність. Автор досліджувала питання розвитку педагогічної техніки молодого вчителя в системі методичної роботи середньої загальноосвітньої школи. Але вона обмежила розгляд проблеми вузькими рамками методичної роботи в школі, тому доводиться визнати, що у повному обсязі проблема не висвітлена. У роботі не знайшло відображення питання розвитку педагогічної техніки учителів, яких уже не можна віднести до категорії «молодий учитель». Вочевидь, великий педагогічний досвід ще не є гарантом досконалої педагогічної техніки. Спостереження та анкетування показали, що учителі відчувають потребу у розвитку своєї педагогічної техніки незалежно від віку, фаху, кваліфікаційної категорії і навіть досвіду. Це обумовлено рядом причин. Найперша із них – це дефіцит спеціальних знань та умінь. У більшості вищих навчальних педагогічних закладів України педагогічна техніка як навчальна дисципліна ще не стала обов'язковою. Тож і ставлення до неї як до другорядного предмету. Можна назвати лише декілька ВНЗ, де цей навчальний предмет викладається у повному обсязі. Лідер серед них – Полтавський педагогічний інститут ім.В.Короленка, де викладання спецкурсу із педагогічної техніки розпочинається із першого курсу і продовжується до випуску студентів. В інших же закладах найчастіше практикується запровадження

предмету у курсі «Педагогічна майстерність» із великою кількістю навчальних годин. Причому, цей курс читається далеко не на всіх факультетах. В реальній же шкільній практиці, де щохвилини необхідна вправність всіх педагогів при вирішенні безлічі шкільних проблем, вкрай необхідні спеціальні знання і уміння із галузі педагогічної техніки вчителю будь-якої кваліфікації. Зрозуміло, що в процесі педагогічної діяльності педагог з часом різними шляхами набуває технічності взаємодії з учнями. Але це не знижує гостроти проблеми, бо найчастіше вчителі розвивають свою техніку самотужки, керуючись інтуїцією, спостерігаючи за технікою більш досвідчених педагогів чи, займаючись самоосвітою, знайомляться із відповідною психолого-педагогічною літературою. На наш погляд, цей процес має бути керованим, особистісно-зорієнтованим та науково-спрямованим. Тому розвиток педагогічної техніки тільки молодого вчителя тільки в процесі проведення методичної роботи у окремо взятій школі є, на нашу думку, лише одним із варіантів вирішення проблеми, тобто не є панацеєю, але, враховуючи загальноприйнятну тенденцію, що молодий вчитель протягом п'яти перших років праці не підвищує свою кваліфікацію на спеціально організованих курсах в системі післядипломної освіти, то ідея, запропонована Козленко О.Л., є доречною і може слугувати своєрідним містком в аспекті безперервної освіти педагога: ВНЗ – школа – Інститут удосконалення вчителів. У подальшому ж доцільно здійснювати роботу з розвитку педагогічної техніки саме в системі науково – методичних закладів післядипломної освіти. Є ряд переваг, що переконують у валідності зазначеного.

1. Наявність висококваліфікованого науково – педагогічного складу викладачів, що дає можливість ефективно підвищувати рівень педагогічної техніки учителів.

2. В закладах післядипломної освіти практикується одночасне удосконалення вчителів різних кваліфікацій. Це дає реальну можливість здійснювати дифференційований підхід до формування груп слухачів, за рівнем розвитку їхньої педагогічної техніки. Вважаємо цей шлях найбільш оптимальним та результативним. Приблизно однакова стартова позиція допомагає позбутися «комплексу неповноцінності» та сприяє розквітості учителів, що необхідно при проведенні тренінгових занять.

3. Перебуваючи на курсах, вчителі мають змогу самоудосконалювати себе у ході опрацювання спеціальної літератури із проблеми педагогічної техніки, що найчастіше недоступно на місцях, зважаючи на бідні бібліографічні фонди шкільних бібліотек.

4. Є ряд занять, які нерідко неможливо провести на місцях через відсутність спеціалістів, наприклад, візажиста, стиліста, актора, хореографа чи косметолога.

5. На курсах органічно поєднуються теми, що присвячені власне розвитку педагогічної техніки, із темами, що сприяють фаховому удосконаленню вчителів, що ознайомлюють слухачів із інноваційними технологіями навчання та виховання тощо.

6. Курси дають можливість учителям обмінятися один із одним власним педагогічним досвідом, своїми здобутками, поділитися сумнівами чи колегіально шукати варіанти виходу із складних педагогічних ситуацій (вирішення педагогічних конфліктів, наприклад). Причому, на відміну від однієї школи, географічний спектр обміну досвідом досить широкий.

Таким чином, вищезазначені переваги курсового підвищення кваліфікації учителів в аспекті розвитку педагогічної техніки доводять його доцільність і перспективність. На жаль, доводиться констатувати, що ґрунтовно розроблених наукових доробок з проблеми розвитку педагогічної техніки як цілісної системи в процесі підвищення кваліфікації учителя нема. В силу цього, педагогічна техніка як навчальна дисципліна в системі післядипломної освіти також не посідає поки що чільного місця. Для слухачів викладаються окремі теми, які, безумовно, сприяють розвитку їх техніки. Але, на жаль, масовим не стало запровадження у всіх закладах післядипломної освіти спецкурсів із педагогічної техніки або ж навіть окремих курсів, що освітлюють проблему многогранно. Відгуки ж слухачів, що побували на подібних курсах, свідчать про нагальну потребу в них. Варто навести декілька таких висловлювань (вчителів початкових класів, що в квітні 1999р. побували на курсах з проблеми розвитку педагогічної техніки, організованих Кіровоградським Інститутом удосконалення вчителів).

«Чесно кажучи, я вперше дізналась, що є таке поняття, як педагогічна техніка. У практиці ми часто допускаємо помилки через невміння, тому вважаю, що такі курси потрібні як для вчителів, так і для адміністраторів шкіл».

«Курси дали можливість мені удосконалити свою вербальну і невербальну поведінку. Я навчилась знімати фізичну напругу і регулювати психічний стан. Заняття аутотренінгом допомогли цьому».

«Гарний, цікавий час буває у кожної людини. Час, проведений на курсах, був дуже для мене продуктивним, а головне – корисним. Між усвідомленням того, як треба поводитись і звичайною поведінкою, за словами А.С.Макаренка, є маленька «канавка», яку треба заповнити. А ці курси з педагогічної техніки допомогли з'єднати ланцюжком теоретичні знання і практику в єдине ціле та заповнити цю «канавку».

«Педагогічна техніка – це алгоритм правил, які повинен знати кожен учитель. Чому ж ми чуємо про це вперше?!»

Таким чином, думки педагогів – практиків красномовно підтверджують сказане. Тому, на наш погляд, треба корінним чином змінити сталі, догматичні погляди на процес формування і розвитку педагогічної техніки вчителів та уніфікувати цей процес.

Модель розвитку педагогічної техніки вчителя в процесі підвищення його кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти вбачається такою: кожен учитель не менше, ніж 1 раз в 5 років (можливо і частіше, особливо молодому вчителю) вдосконалює свою педагогічну техніку шляхом участі у роботі

спецкурсів чи курсів із даної проблеми. Групи формуються незалежно від кваліфікаційної категорії, віку, фаху, досвіду. Критерій один – рівень розвитку педагогічної техніки.

Оскільки саме в такому ракурсі мають формуватись навчальні групи, то діагностування вчителів має бути об'єктивним і всебічним. На нашу думку, вчителі мають показати попередні знання в теоретичному аспекті і орієнтовний рівень умінь та навичок. Не менш важлива самооцінка. Важливо застосовувати широкий набір засобів діагностування, щоб по можливості отримати валідні результати. Це можуть бути: бесіди, інтерв'ю, контрольні роботи, тести, анкети, комп'ютерне тестування, спостереження, ділові ігри, рефлексія на карточках тощо. Важливо одержані дані занести в комп'ютерний банк даних.

Вважаємо, що попереднє діагностування має проводитись поетапно, ненав'язливо, у цікавій формі. Про результати його треба неодмінно повідомити в індивідуальному порядку слухачів, користуючись відповідною термінологією, щоб не принизити людську гідність. Так, якщо взяти за основу три рівні розвитку педтехніки: високий, середній та низький, то для слухачів рівні можна представити приблизно у такому озвученні: досконала техніка, потребує розвитку, формування. Обов'язково пояснити, за яким принципом і чому формуються групи для спецкурсів.

Бажано, щоб слухачі із низьким рівнем розвитку педтехніки мали можливість підвищити свій рівень на окремих курсах, присвячених цій проблемі за спеціальною, поширеною програмою. Термін таких курсів – 2-3 тижні. У програму курсів необхідно обов'язково включати лекції, семінарські чи практичні заняття, що сприяють підвищенню фахового рівня вчителя. Підхід знову ж таки – диференційований, той що враховує склад слухачів, що мають різну спеціалізацію за фахом.

На нашу думку, недоцільно організовувати окремі курси для вчителів, що продемонстрували високий і середній рівень розвитку педтехніки.

Для них достатньо організувати у рамках звичайних курсів спецкурси за відповідною програмою. Слід відзначити, що програма спецкурсів для вчителів, що вже мають високий рівень розвитку педагогічної техніки, має відрізнятись від програми спецкурсу для вчителів із середнім рівнем розвитку педтехніки. Вона має бути спрямована на розвиток у вчителів, що їх уже можна назвати педагогами – майстрами, дослідницьких умінь та навичок. У результаті навчання вони будуть спроможні впевнено і творчо демонструвати свою вправність перед колегами – слухачами і на місцях. Такі вчителі можуть стати педагогами – дослідниками в аспекті розвитку педагогічної техніки як галузі науки.

У навчальному процесі курсів мають переважати лекційно-семінарські заняття та практикуми. Найбільш пріоритетною формою організації занять нам уявляються заняття у формі студій, структура

яких ґрунтовно розроблена доктором педагогічних наук професором Н.Е.Шурковою.

Важливо запроваджувати перспективні засоби навчання: проведення міні-уроків, етюдів, рольових ігор, конкурсів, виставок, моделювання, практичних тренінгів, використання текстів із описами педагогічних ситуацій, діапозитивів репродукцій картин живопису, фрагментів із музичних творів, відеозаписів, предметів довкілля, художніх творів, пісень тощо.

Особлива роль відводиться комп'ютерному банку даних. В кінці навчання необхідне повторне діагностування. Кожен слухач може, ознайомившись із результатом, порівняти з вихідними даними. Це дозволить відмітити власні досягнення чи недопрацювання. Вважаємо, що така рефлексія слугуватиме мотивом для подальшої самоосвітньої роботи у міжкурсовий період.

Важливо зберігати у пам'яті комп'ютера всі дані про динаміку розвитку педтехніки вчителя протягом всього їх учительського життя. Це буде не тільки стимулом для удосконалення учителя, а й дозволить уникати зайвих повторів і раціоналізувати процес розвитку педагогічної техніки в процесі підвищення кваліфікації учителя.

На наш погляд, це можливо при неухильному додержанні ряду вимог:

1. Викладацький склад має бути високоякісним. Це люди, які кваліфіковано викладають предмет, мають певні власні напрацювання з проблеми, займаються науково – педагогічними дослідженнями у даному аспекті. Вони – еталон педагогічної техніки.

2. Для реалізації диференційованого принципу викладання необхідно запровадження спецкурсів за 4 розробленими програмами. Для практичної реалізації принципу неперервної освіти педагога необхідний тісний зв'язок Інститутів післядипломної освіти із вищими навчальними педагогічними закладами з метою створення наскрізних програм.

3. Необхідне повне науково – методичне забезпечення.

4. У кожному закладі має бути відповідно обладнане приміщення для проведення занять.

5. Для проведення студійних занять необхідним є поділ слухачів на підгрупи (до 15 чол. у кожній), що забезпечить ефективність навчальних занять.

6. У міжкурсовий період заклад післядипломної освіти має виступати у ролі координатора зусиль вчителя та методичної служби на місцях з проблеми подальшого вдосконалення педагогічної техніки вчителів.

7. Бібліотеки закладів післядипломної освіти мають бути забезпечені у повному обсязі необхідною літературою.

Таким чином, робота по розвитку педагогічної техніки вчителів у системі післядипломної освіти має носити системний, а не фрагментарний характер. Ми переконані, що тільки при такому підході можна забезпечити удосконалення педагогічної техніки всіх учителів, незалежно від кваліфікаційної категорії,

фаху чи віку. Провідна роль належить закладу післядипломної освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Шуркова Н.Е., Залекор О.П. Педагогическая студия. – М., 1993. – 113 с.
2. Козленко Е.Л. Развитие педагогической техники молодого учителя средней общеобразовательной школы. Дис... канд.пед. наук. – К., 1998. – 197 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Болсун Світлана Андріївна – завідувача науково-дослідною лабораторією інноваційних процесів в закладах освіти нового типу, аспірантка Центрального Інституту післядипломної освіти.

Коло наукових інтересів – проблема розвитку педагогічної техніки учителів у процесі підвищення їх кваліфікації, питання створення учительського іміджу.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2000 р.

ПРИВАТНА Й ГРОМАДСЬКА ОСВІТНЯ ІНІЦІАТИВА В КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА США НАПРИКІНЦІ ХІХ СТОЛІТТЯ

С.Т. Бригар

У статті розглядається стан народної освіти в країнах Західної Європи і США наприкінці ХІХ ст., зокрема діяльність приватних та громадських організацій у сфері шкільної освіти. Наводяться статистичні дані стосовно розвитку або занепаду мережі навчальних закладів в окремих країнах Заходу.

This article gives the view on public education in Western Europe and the USA at the end of the 19th century, in particular the work of private and public organizations in the sphere of school education. Statistics as for the development or decay of educational establishments' net in different Western countries is given.

Кінець ХІХ століття в країнах Європи характеризувався бурхливим розвитком монополістичного капіталізму й фінансового капіталу. Цей процес безпосередньо впливав і на педагогічну науку, зміст освіти та політику в сфері народної освіти. В країнах розвинутого капіталізму в цей час спостерігалось розширення й поліпшення шкільної освіти в зв'язку з бурхливим розвитком промисловості і, як наслідок, виникнення нагальної потреби в освічених працівниках виробництва.

Існувало багато обмежень свободи приватної викладацької діяльності, особливо стосовно осіб, які утримували приватні навчальні заклади. У викладацьку діяльність приватних осіб держава втручалася у таких випадках: коли вчитель брався викладати, не маючи потрібних до цього здібностей, коли вчитель мав погану репутацію, коли він належав до ворожої державі організації (наприклад, до ордену ієзуїтів), а також коли він клопотався про відкриття навчального закладу для виховання прихильників ворожої до держави церкви. Всі ці обставини спонукали уряд пропонувати приватним школам, щоб вони діяли за чітко визначеним навчальним планом, запрошували до роботи тільки тих викладачів, які витримали державний екзамен на право викладати, і забороняли відкриття приватних шкіл у тих місцях, де є державні заклади такого ж типу.

Разом з тим держави заохочували приватні навчальні заклади грошовими допомогоюми й наданням різних привілеїв. Таким чином, мета навчальних закладів досягалася іноді набагато швидше або з меншими витратами, ніж у тому випадку, якби вони

засновувались самою державою. Все це мало відношення, головним чином, до тих сфер освітньої діяльності, в яких ще не вистачало досвіду і в яких відкриття навчальних закладів мало характер перших кроків (середні жіночі школи). Для такої роботи приватні підприємці завдяки своїй надзвичайній енергії, збудженій економічними інтересами, виявлялись більш придатними, ніж державні організації.

Навчальні заклади в країнах Європи розподілялися на нижчі, середні та вищі. При цьому під нижчими початковими навчальними закладами розумілися школи, завданням яких було повідомити учням початкові основи моральної і розумової освіти, під вищими – такі школи, в яких здобувається специфічна наукова або вища художня освіта, під середніми – всі інші школи. Нерідко при такому розподілі навчальних закладів не бралися до уваги школи, які безпосередньо готували учнів до певної професії (професійні школи).

Деякі країни утримували особливі заклади для окремих галузей знань, і навпаки, інші країни прагнули зосередити в одному закладі всі галузі наукової освіти. Але для успіху наукових занять у вищих навчальних закладах необхідна була певна підготовка, що одержувалася в середніх навчальних закладах. До початку ХІХ століття в Європі єдиним середнім навчальним закладом була гімназія, в якій викладалися головним чином стародавні мови й класична література. З другої половини ХІХ століття значного поширення поряд із гімназією набув тип середньої школи – реальне училище, в якому основними предметами була математика, природознавство, малювання й нові мови. Гімназії і реальні училища поряд з підготовкою до вступу у вищі навчальні заклади задовольняли також і потребам учнів, котрі мали намір себе присвятити професіям, які не потребують наукової освіти. Але для таких учнів необхідно було існування й інших навчальних закладів – професійних шкіл: військових училищ, учительських семінарій, сільськогосподарських шкіл.

Поряд із державними школами в країнах Європи діяла різноманітна мережа приватних шкіл. Ось деякі статистичні дані щодо середніх приватних навчальних закладів (1, 55):

в Італії у 1891–1892 навчальному році працювало 57 приватних ліцеїв, 156 приватних гімназій, 6 приватних технічних інститутів, 96 приватних технічних училищ;

у Фінляндії – 31 приватний ліцей з трьома підготовчими школами до них, 2 середніх і 22 нижчих реальних училища і 60 жіночих училищ;

у Швеції діли 5 повних приватних шкіл, при цьому для дівчаток існували тільки приватні школи й деякі з них субсидувались державою;

у Норвегії – 7 класичних, 5 реальних приватних навчальних закладів;

у Данії – 13 приватних гімназій, 53 приватних реальних училища;

у Греції – 29 приватних 3-класних училища, в які приймалися діти після 4 класів початкової школи з кількістю учнів близько 800 осіб, і приблизно 1000 у 15 приватних гімназіях.

Зупинимось докладніше на стані приватної освіти в окремих країнах Європи наприкінці XIX століття.

Приватна освіта в Німеччині здійснювалася або окремими приватними і домашніми вчителями, або в приватних навчальних закладах. Викладацькій діяльності першого роду надавалася певна свобода, але в Пруссії, наприклад, приватні вчителі повинні були отримати особливий дозвіл місцевої влади (завідуючі шкільною справою магістрату) на 1 рік (інструкція від 31 грудня 1839р.). Заборонялось особам «ненадійним» займатися танцями, гімнастикой і плаванням як своєю професією (Промисловий статут, §35). Нарешті діяли деякі обмеження для приватного навчання в Саксонії, Виртенберзі, Ельзас-Лотарингії. Приватні вчителі там повинні були мати посвідчення про свою належність до приватної освіти, а в Баварії і Бадені приватне навчання мало бути не нижчим за загальношкільне.

Дозвіл викладати давався особам, які володіли певним освітнім цензом і були морально благонадійними. Для відкриття приватного навчального закладу в Німеччині потрібно було отримати дозвіл від міської влади, який в свою чергу, міг бути ліквідований в будь-який час. У Пруссії такий дозвіл давався лише в тих випадках, коли у відкритті навчального закладу відчувалася нагальна потреба. Засновник міг приймати на роботу лише тих учителів, які мали дозвіл учителювати в публічних навчальних закладах. Крім того, шкільне приміщення, внутрішні правила й навчальні програми повинні були відповідати правилам, установленим для такого роду публічних шкіл. За дотриманням цих правил стежили інспектори публічних навчальних закладів.

Більш суттєвим обмеженням у більшості німецьких земель підлягали церковні приватні навчальні заклади. В Саксонії і Бадені дозвіл утримувати навчально-виховні заклади давався церкві тільки особливим законом, у Баварії та Виртемберзі – тільки правителем країни. В Бадені члени духовних орденів і конгрегацій допускалися до викладання лише за особливим дозволом, а в Пруссії релігійним орденам дозволялось навчати і виховувати тільки молодих дівчат у

жіночих середніх школах (у Пруссії – закон 29 квітня 1887 р., в Саксонії – закон 26 квітня 1875 р. §15, у Бадені – закон 13 травня 1892 р. §110, у Гессені – закон 23 квітня 1875р.). Завдяки всім цим обмеженням, у Німеччині діяла невелика кількість колоній чоловічих освітніх духовних орденів, а школи жіночих освітніх духовних орденів у більшій кількості були лише у Баварії та Пруссії.

За повідомленням «Журналу прусського статистичного бюро» (2, 159), в Пруссії нараховувалось 1871 року 1868 приватних навчальних закладів з 102546 учнями, а 1891 року – 1629 закладів. З цих останніх 496 були початковими. За даними «Баварського Статистичного ежегодника» (3, 88), в 1886/87 навчальному році в Баварії існувало, крім 7106 публічних початкових шкіл, 62 приватні початкові школи, а в 1894/95 навчальному році, крім 7222 публічних шкіл, 52 приватні школи. Зокрема гімназії і реальні училища були тільки державними, кількість же приватних прогімназій і латинських шкіл за десять років зменшилася з 10 до 7, приватних реальних училищ у цей час налічувалося 11.

За даними «Баденського Статистичного Щорічника» (4, 12), 1895 року в Бадені публічні початкові школи відвідували 269334 учня, приватні – 981 учень, на 14586 учнів у публічних середніх школах – відповідно 2671 учень у приватних середніх школах. Таким чином, можна зробити висновок, що приватне навчання в Німеччині наприкінці XIX століття поступово занепадало.

Управління народною освітою було повністю зосереджено в руках державної влади. Безпосередньо органами державної влади були Міністерство народної освіти і три підлеглих йому колегіальні інстанції, а саме вища або земська училищна рада в кожній з австрійських земель, окружна шкільна рада, у веденні якої були й середні навчальні заклади, а також місцеві шкільні ради.

Для відкриття приватних шкіл необхідно було отримати дозвіл вищої земської ради, який надавався в таких випадках: коли керівник і вчителі школи не були нічим заплямовані й володіли певним освітнім цензом, встановленим для керівників та вчителів державних шкіл; коли навчальна програма школи відповідала вимогам, встановленим для державних шкіл; коли при відкритті школи були вжиті всі необхідні заходи, які б запобігали завданню шкоди здоров'ю дітей. Таким чином, приватні школи повністю підпорядковувалися державному нагляду; про всякі зміни в навчальній програмі, складі навчального персоналу необхідно було негайно повідомляти державні установи, які керували шкільною справою. Згідно з положенням, приватні школи підлягали закриттю, якщо вони не дотримувались законів. Вони отримували від міністра народної освіти право видавати атестати, які мали силу однакою з атестатами державних шкіл, якщо їх організація і навчальна мета відповідали організації і меті державної школи. З 964 приватних шкіл у 1888/89 навчальному році 578 користувались таким «правом державності». Підручники, які викори-

стовувались у приватних школах, повинні були схвалюватися державними установами, завідувачами шкільною справою. Наприклад, підручники Закону Божого отримували таке схвалення лише в тому разі, коли вони визнавалися зручними для шкіл конфесіями відповідного віросповідання.

У Швейцарії приватні школи за законом про народну освіту від 28 грудня 1859 року відкривались тільки з дозволу кантональної училищної ради. Нагляд за ними зосереджувався в руках установ, які відали шкільною справою в кантоні. Уряд міг за певних умов заборонити приватним учителям продовжувати викладацьку діяльність. Наприклад, в кантоні Цюріху діяло 8 початкових приватних шкіл та 10 приватних навчальних закладів іншого типу, загальна кількість учнів у них сягала 1456 осіб. В усій Швейцарії налічувалося 175 приватних шкіл різного типу з 4832 учнями і з 4921 ученицею.

У Франції згідно з постановами закону 1850 року початкові школи розподілялися на «публічні», які утримувалися общинами, та «вільні», що утримувалися приватними особами та громадами. На місця старших учителів як до публічних, так і до приватних шкіл, повинні були призначатись особи, нічим не заплямовані, а також ті, що витримали встановлені екзамени. Особи, які бажали відкрити «вільну» школу, повинні були повідомити про свій намір мера, який міг не погодитися з відкриттям школи в тому разі, коли її вчителі не відповідали певним вимогам або коли стан шкільного приміщення був незадовільним. Державному нагляду «вільні» школи підпорядковувались лише в тій мірі, в якій це було необхідно, щоб запобігти порушенню законів та конституції (5, 23).

1895 року у Франції нараховувалося 213 початкових шкіл приватних світських і 2735 духовних приватних шкіл. Відвідувало їх 113731 хлопчиків та 135015 дівчаток. Елементарних приватних шкіл налічувалося: світських – 3040, духовних – 12610. Відвідували світські школи 50470 хлопчиків та 84420 дівчаток, духовні – 409892 хлопчика та 767623 дівчинки.

Приватні середні навчальні заклади з 15 березня 1850 року могли відкриватися так вільно, як і початкові школи, але при цьому засновник повинен бути не молодше 25 років, нічим не заплямований, мати ступінь бакалавра й займатися викладацькою діяльністю не менше 5 років. Державний нагляд за приватними навчальними закладами опікувався охороною здоров'я дітей і попередженням порушень правил моралі, законів і конституції. В 1896/97 навчальному році загальна кількість учнів у приватних середніх церковних школах (католических семінаріях) сягала 84569, тобто мала майже таку ж кількість учнів як і у державних ліцеях і комунальних коледжах (84839 осіб). В інших приватних школах країни навчалось 12813 учнів.

У Великобританії закон 1870 року складав основу англійського шкільного права, в подальшому в нього були внесені важливі доповнення законом 1876, 1880 та 1893 років. У 1894/95 навчальному році нараховувалося тільки 19800 початкових шкіл з 4346426 учня-

ми, в тому числі шкіл «національної громади» було 11834 (1854619 учнів), шкіл уесліанців – 480 (130203 учні), шкіл католиків – 994 (230893 учні), «Британської громади» і тому подібних громад – 1176 (235768 учнів), комітетських шкіл – 5316 (1894943 учні).

Щодо середньої освіти, то уряд Англії не утримував жодного із середніх загальноосвітніх навчальних закладів, але й не встановлював ніякого нагляду за ними.

Потреба в середній освіті задовольнялась частково школами, які існували на відсотки з пожертвованого капіталу, частково навчальними закладами, які утримувались підприємцями, частково школами, які утримувались приватними громадянами (6, 11).

Середніх навчальних закладів, які існували на відсотки з пожертвованих капіталів, налічувалося до 800, кількість учнів у них сягала 40000 осіб. За малим винятком, це були чоловічі класичні гімназії, які за своєю організацією дуже відрізнялись одна від одної. Управління ними зосереджувалося згідно з умовами, де був жертвований капітал, у руках якого-небудь вищого державного або церковного урядовця, міського магістрату, капітала каноників, університетської колегії, цеху, поміщика або священика, комітету. Деякі школи були частиною більших навчальних закладів, деякі існували лише для осіб одного віросповідання, значна кількість була відкрита тільки для хлопчиків вищих станів. Близько 90 закладів готували своїх учнів до вступу в університет, інші за своїм устроєм відповідали німецьким прогімназіям або латинським школам. Між окремими частинами країни ці школи розподілялись нерівномірно, найважливішими з них були: Winchester College (заснований в 1387 р.), Eton College (1440), Wensminster School (1540), Shrewsbury School (1551), Rugby School (1567), Harrow School (1571) та ін.

Взагалі приватні навчальні заклади могли відкриватись будь-ким і будь-де. Їх нараховувалося близько 10-15 тисяч. Вони переслідували різноманітні цілі як навчальні, так і виховні, і в більшості перебували в незадовільному стані. Навчальні заклади, які належали різним громадянам, майже всі виникли в 19 столітті. Вони утримувались частково спілками, які прагнули працювати для загальної користі, частково акціонерними компаніями і підпорядковувались тим загальним обмеженням, які були встановлені для свободи спілок. Заклади, які працювали успішно, перетворювались з часом у привілейовані школи «endowed School», а заклади, які не мали успіху в населення, часто переходили в руки приватних підприємців. Взагалі ж вони відігравали важливу роль у політичному житті країни та в галузі освітньої діяльності, бо засновувались тими верствами населення і для тих класів, з якими після парламентської реформи англійське дворянство поділило політичну владу.

Жіночі середні навчальні заклади розподілялись на ті ж три розряди, що й чоловічі. Але більшість їх належала до розряду приватних шкіл.

У другій половині XIX століття, в зв'язку з тиском громадської думки, конкуренція між приватними

школами, які належали різним громадам та окремим особам, призвела до корінної перебудови внутрішньої організації: було розширено викладання математики, нових мов і природничих наук, у деяких школах були відкриті реальні відділення, військові відділення або військові класи, відділення природничих наук або інженерні відділення. Багато приватних шкіл були суто реальними або міщанськими школами, але кількість учнів у реальних школах і відділеннях була нижчою, ніж кількість учнів у гуманітарних (класичних) гімназіях. Взагалі рівень навчання в англійських середніх навчальних закладах був нижчим, ніж у німецьких. Середні школи, після закінчення яких учні вступали до університету, в більшості випадків давали учням лише таку суму знань, яку набували до передостаннього класу учні німецьких гімназій. Кількість навчальних годин на тиждень у них не перевищувала 24.

Оскільки державного нагляду за середніми навчальними закладами в Англії не існувало, то ця прогалина заповнювалась до деякої міри проведенням різних екзаменів. Це давало можливість порівнювати успіхи учнів різних навчальних закладів й оцінювати успішність освітньої діяльності останніх. Вступні екзамени, введені університетами, визначали певну мету, до якої повинні були прагнути навчальні заклади. З кінця 50-х років «College of Preserptors» та університети організовували екзамени для учнів середніх навчальних закладів, на основі яких видавалися свідоцтва, посвідчення, що особи, які їх витримували, володіють певним рівнем знань. У багатьох середніх школах вимагали від своїх учнів складати ці екзамени, внаслідок чого визнавалася рівність навчальних закладів.

У Бельгії державна влада передавала шкільну справу до рук громад і церкви. Світський нагляд за школами покладався на громадські комітети і на призначеного державою чиновника, організація ж церковного нагляду доручалась єпископату. Згідно із законом 1884 року громадам дозволялося приймати в своє відання приватні школи й призначати вчителів, визначаючи також їх кількість.

Наприкінці 1893 року кількість громадських шкіл скоротилася з 4803 до 4097, в той же час кількість духовних шкіл збільшилась з 7 до 1576. В усіх школах вводилося викладання Закону Божого; народна школа була повністю підпорядкована нагляду церкви. Необхідно також відзначити, що в Бельгії не існувало загальної обов'язкової освіти, внаслідок чого багато дітей зовсім не навчалися в початкових школах або відвідували їх протягом кількох років.

Середні школи в Бельгії розподілялись на державні «атенеуми», комунальні й приватні школи. Атенеумами керували громади, однак в останній інстанції управління ними й призначення вчителів перебувало тільки в руках держави. Курс навчання в атенеумах був семирічним. З 1887 року ці середні навчальні заклади мали три відділення: греко-латинські, латинські, реальні відповідно з класичною гімназією, реальною гімназією і реальним училищем у Німеччині. Поряд з 6161 учнем у світських навчальних за-

кладах налічувалось 9699 учнів у 69 єпископських середніх школах, 8 з яких користувались субсидіями від держави, та 8152 учні в школах, які належали духовним орденам (серед них перше місце займали школи ієзуїтів – 5538 учнів).

Для контролю за видачею атестатів зрілості в духовних, приватних та світських школах існувала особлива комісія, яка складалася наполовину з професорів державних, наполовину з професорів приватних вищих закладів.

У сфері вищої освіти в Бельгії існувала конкуренція між державними і приватними університетами. Два державних університети в Генті та Люттику за своїм устроєм нагадували німецькі. Приватні університети повинні були мати 4 факультети (юридичний, медичний, філософсько-літературний та математично-природничонауковий) і давати студентам таку освіту, яка вимагалася для допуску до екзаменів на так звані «ліберальні» професії. Приватні університети не підлягали ніякому нагляду з боку держави. Незважаючи на це, вони мали право на тих же засадах, що й державні університети, проводити екзамени й давати вчені ступені, тоді як для іспитів студентів приватних закладів іншого типу призначались особливі комісії з професорів приватних і державних університетів. Єдине обмеження свободи приватних університетів полягало в тому, що вони не були визнані юридичними особами.

У Бельгії 1834 року діяло два приватних університети: католицький у Левені й «вільний» у Брюсселі. На чолі левенського університету стояв ректор, який призначався довічно єпископами, крім чотирьох традиційних факультетів, тут діяв ще богословський. Кількість професорів сягала 80–90 осіб, студентів – більше 16 тисяч.

Брюссельський «вільний» університет був створений на протигагу католицькому левенському. Він утримувався приватною громадою, очолювала його адміністративна рада із професорів, комунальних саванників і кооптованих членів. Для покриття своїх витрат він отримував ренту університетського майна й субсидій від Брюсселя. В університеті, крім традиційних чотирьох факультетів, був ще технічний.

Кількість професорів сягала 100 осіб, студентів – 1600 осіб. Поряд з «вільним» університетом соціалістична партія Бельгії заснувала в Брюсселі свій «новий» університет, який був офіційно визнаний урядом 1885 року.

У Сполучених Штатах Америки наприкінці XIX століття в приватній освіті спостерігалась неоднорідність мережі навчальних закладів, У густо заселених північно-східних районах, де було більше великих міст і населення було багатішим, ніж в інших районах країни, сильніше відчувалася різниця в соціальному становищі окремих осіб, а тому тут переважали приватні школи. Батьки віддавали своїх дітей, особливо дівчаток, охочіше в ці школи, ніж у громадські, куди збиралися діти всіх станів і де існувало спільне навчання. Наприклад у штаті Масачусетс, кількість учнів у приватних школах зросла за 20 років:

в 1871/72 навчальному році тут нараховувалося 463 школи з 13687 учнями, а в 1890/91 навчальному році – 471 школа з 50030 учнями. Закони цього штату вимагали, щоб не відкривалося жодної приватної школи і жоден учитель не допускався до викладання без попереднього дозволу урядом, щоб приватні школи діяли тільки під наглядом шкільних інспекторів, а учні цих навчальних закладів екзамінувалися шкільною владою штату.

У Нью-Йорку та Нью-Джерсі шоста частина всіх учнів, занесених у шкільні списки, належала до приватних шкіл, а в Іллінойсі (Чикаго) більше десятої. Ця частина була ще більшою в штаті Юта, оскільки багато приватних шкіл там мали мормони.

Навпаки, в нових західних штатах приватних шкіл було менше: в Каліфорнії менше 9%, у Вашингтоні – тільки 3,5% від загальної кількості шкіл. У зв'язку з високим розвитком демократії і промисловості майже вся молодь відвідувала тут громадські школи. Майже всі приватні школи належали до конфесійних, у тому числі католицькі. 1888 року в Америці було 2608 приходських шкіл, які утримувались чоловічими і жіночими конгрегаціями і нараховували 11 тисяч учнів (невраховуючи монастирських шкіл). Існувало також багато пресвітеріанських приватних шкіл, а з 1888 року збільшилася кількість приватних католицьких шкіл, особливо в Массачусетсі, де емігранти заснували свої канадські приходи.

Взагалі, більша частина шкіл перебувала у віданні жіночих духовних громад (784 викладачки та 84 викладача). У 24 штатах Америки в 1892/93 навчальному році загальна кількість учнів у громадських і приватних школах нараховувала 14847319 осіб, з них у приватних (елементарних і середніх) школах – 1336600 осіб, що складало 9% від загальної кількості учнів.

Метою приватної та громадської ініціативи в народній освіті країн Заходу було насамперед утворення нових навчальних закладів, які відповідали б сучасним вимогам. Робота в так званих «нових» школах, наприклад, порівняно з масовими навчальними

зкладами була поставлена на більш високий рівень, використовувалися так звані «вільні і активні» методи навчання та виховання. На кінець XIX століття мережа цих навчальних закладів охоплювала Англію, Францію, Бельгію, Швейцарію, США та інші країни (8,12). По суті, вони являли собою лабораторію практичної педагогіки, де прагнули освітити розум дітей не стільки нагромадженням вивчених знань, скільки шляхом загального розвитку розумових здібностей дітей: високий рівень фізичного та естетичного виховання, висококваліфіковані вчителі, добре обладнані кабінети й лабораторії, вивчення ручної праці та городництва. Педагогічні надбання кінця XIX – початку XX століття продовжують впливати і на сучасну західну педагогіку, оскільки системи народної освіти, які історично склалися в кожній країні Європи і США, виявляються в характерних рисах сучасної школи Заходу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Иолли Я. Народное образование в разных странах Европы //Спб, изд. О.Н.Поповой – 1990. – С. 55.
2. Zeitschrift des preussischen Bureaus // 1893. – С. 159
3. Statistisches Jahrbuch für Bayern //1897. – С. 123
4. Statistisches Jahrbuch für Baden //1897. – С. 89
5. Михайловский Л. Очерк современного состояния заграничной народной школы. Спб, – 1881. – С. 23.
6. Дымова Л.А. Состояние школы и педагогической мысли в Англии периода промышленного капитализма. //М. – 1977. – С. 11.
7. Левассер Е. Народное образование в цивилизованных странах / Ред. Г.Фальборка и В.Чарнолуского. Спб, – 1900. – С. 59.
8. Межуев ПУГ. Современная школа в Европе и Америке. М.: Польза. – 1912. – С. 12.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бригар Світлана Тимофіївна – викладач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – приватна та громадська ініціатива в народній освіті України (др.пол. XIX – поч. XX століття).

Стаття надійшла до редакції 2.03.2000 р.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Л.В. Гарбузенко

В статті визначаються педагогічні умови формування естетичної культури в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Подається її технологія на заняттях курсу «Декоративно-прикладне мистецтво України».

The pedagogical conditions of aesthetic culture forming in the process of professional training of future primary forms teachers are determined. Its technology at «Decorative-Applied art» lessons is given.

Культура кожної людини формується в процесі засвоєння нею культури суспільства й насамперед во-

лодіння культурними цінностями відповідного народу. В свою чергу естетична культура здійснює великий вплив на особистість. Вона стає одним із суттєвих стимулів людської поведінки й знаходить своє вираження в особливих естетичних потребах особистості. Вміння відчувати й розуміти красу навколишнього світу водночас впливає й на стійку потребу шукати й створювати цю красу в усіх сферах власної діяльності (грі, навчанні, побуті, професійній роботі).

Особливе місце у вихованні естетичної культури майбутнього вчителя займає народний побут, і зокрема, декоративно-прикладне мистецтво. Народне мистецтво в системі естетичної культури виконує специфічну, властиву лише йому функцію, яка полягає в тому, що воно розкриває перед особистістю світ реальної краси, яка приносить естетичну насолоду, є джерелом духовного багатства, стимулом творчості.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури та досвіду роботи із студентами дозволив нам визначити педагогічні умови ефективного використання засобів українського національного побуту у вихованні естетичної культури майбутніх вчителів: а) дотримання технології естетичного виховання; б) врахування рівня сформованості в студентів інформаційного, почуттєво-емоційного та діяльнісного компонентів естетичної культури; в) спрямування студентів на естетичне оформлення навколишнього середовища; д) формування у майбутніх вчителів потреби в передачі здобутого досвіду естетичної діяльності школярам; г) залучення студентів при вивченні декоративно-прикладного мистецтва до творів усної народної творчості, звичаїв, обрядів, традицій українського народу.

Практична перевірка педагогічних умов формування естетичної культури майбутнього вчителя відбувалася в ході проведення формуючого експерименту. Експериментальна робота була спрямована на розв'язання таких завдань: експериментальна перевірка ефективності технології формування естетичної культури; вивчення особливостей формування естетичної культури майбутніх педагогів з різним рівнем сформованості інформаційного, почуттєво-емоційного й діяльнісного компонентів естетичної культури; виявлення ситуацій, в яких у студентів виникає потреба в естетичному оформленні навколишнього середовища й передачі набутого досвіду роботи естетичної діяльності школярам; перевірка динаміки зростання показників сформованості естетичної культури студентів; виявлення взаємозалежності між рівнями кожного виявленого компонента.

Основу дослідної роботи склала програма формувального експерименту, що ґрунтувалася на розробленій технології формування естетичної культури майбутнього вчителя початкових класів і також враховувала результати констатованого експерименту. Окреслимо етапи запропонованої технології: 1. Підготовчий етап. 2. Ціннісно-орієнтаційний етап. 3. Інформаційно-пізнавальний етап. 4. Художньо-творчий етап. 5. Діяльнісно-творчий етап.

Сутністю дослідження, яка зумовила результативність процесу формування естетичної культури, стало залучення студентів до надбань національної української культури через систему навчально-виховних занять, які об'єднали в собі матеріальну й духовну сторони народного побуту та ґрунтувались на різних видах діяльності.

Реалізація розробленої технології здійснювалася на заняттях курсу «Декоративно-прикладне мистецтво України».

Метою роботи в експериментальних групах було формування естетичної культури майбутніх вчителів в єдності трьох компонентів: інформаційного, почуттєво-емоційного, діяльнісного, в процесі реалізації застосування запропонованої технології. Особлива увага при цьому зверталася на формування позитивно-захопливого ставлення до надбань української національної культури та різних видів прикладної діяльності, прагнення до творення естетично досконалих предметів побуту, а не лише відтворення оригіналів.

У ході експериментальної роботи, спрямованої на формування естетичної культури, значну роль відіграє наявність високоякісної наочності, яка несе достатній інформаційний потенціал, викликає позитивно-захоплююче ставлення й спонукає до бажання творчої діяльності. У нашому досліді такими засобами наочності стали: орнаменти, візерунки, кольорні гами, техніки характерні декоративно-прикладному мистецтву, та речі побуту, в яких їх використовували: посуд, вишиванки, килими, ліжники, писанки, одяг, меблі та інше. Ми віддавали перевагу реальним предметам побуту, а не їх зображенням, бо це дозволяє більш детально ознайомитись з формою, відчутти їх матеріальність, побачити колір, встановити відповідність між формою чи кольором і їх призначенням. Використовувались ілюстрації лише екстер'єру та інтер'єру традиційного українського житла і народного вбрання, оскільки їх складно уявити в натуральному вигляді.

Однією з педагогічних умов ефективного формування естетичної культури є взаємопов'язане використання декоративно-прикладного мистецтва з фольклором, звичаями, традиціями, обрядами, тому впродовж всієї експериментальної роботи широко використовувалися приказки, прислів'я, обрядові пісні та вірші в яких відтворюють і водночас знаходять своє відображення ті символи, закономірності, що і в оформленні предметів народного побуту, відтворюються традиції виготовлення та умови використання й дають уявлення про побут як єдине ціле.

Також відзначимо, що ефективність запропонованої технології формування естетичної культури значною мірою залежить від естетично оформленого середовища, в якому перебувають студенти. Для цього перед початком занять викладач відповідно обладнує кімнату, створюючи специфічний інтер'єр, який сприяє глибинному сприйняттю теми заняття. Так, перед першим ознайомлюючим заняттям в інтер'єрі приміщення були використанні вироби студентів та предмети побуту з власного фонду (рушники, кераміка, витинанки, гобелени, розпис), функціональні стенди про історію рідного краю, про народних майстрів, записи української народної музики (українські народні пісні).

Поява інтересу, питань щодо інтер'єру кімнати, стендів свідчить про виникнення в студентів зацікав-

леності до теми заняття. Типовими були запитання: “З чим пов’язане сьогодні вбрання кімнати?”, “Чим будемо займатися на занятті?”, “Хто автор стендів?”, “Звідки такі гарні рушники?”, “Навіщо вам ці глечики, таріли, кухлі?”

Оцінка рівня сформованості інформаційного компонента естетичної культури проводилась при вивченні кожної теми окремо і наприкінці вивчення курсу «Декоративно-прикладне мистецтво України». При вивченні теми «Витинанки» був запропонований ряд завдань, наприклад:

1. Серед ряду орнаментів необхідно вибрати ті, які можна використати при вишиванні весільного рушника. Назвати їх. Пояснити, чому саме ці орнаменти чи узори потрібно вибрати з-поміж інших.

2. Потрібно порівняти однакові за формою вироби, пояснити значення орнаментального та колоритного оформлення (наприклад, казана чи горщика чи крашанки та писанки). Студентам ставилось запитання: «Як називаються ці вироби?»; «У чому схожість та відмінність?»; «Чому вироби прикрашені?»; «Чому вибрані саме ці кольори?»; «Які почуття викликає саме цей твір ужиткового мистецтва?»

Важливе значення в роботі надавалося розкриттю особливостей духовної української культури, зв’язку її з матеріальною, зокрема питанням, пов’язаним з повір’ями, віруваннями давніх людей, стилями спілкування під час певного виду діяльності. У процесі з’ясування витоків того чи іншого виду прикладного мистецтва студенти виконували такі завдання: 1. Поясніть, чому українці святкували Різдво? Які вірування, обряди, звичаї поєднувало в собі це свято? Чому? 2. Як в Україні проходять закладки та входини? Чи знаєте ви прикмети? Назвіть їх. Чим вони викликані? 3. Подивіться на фризи та силуети витинанок. Якими б витинанками і чиї домівки ви б прикрасили? Чому?

Відповіді на цю групу питань студентів експериментальних груп були глибокими, змістовними, показали орієнтування в запропонованих питаннях: «У святі Різдва поєдналися християнські та язичницькі обряди українців. Воно присвячене язичницькому богу Коляді та народженню Ісуса Христа. Бог Коляда – то бог святкування. На його честь святкували, співали пісні, грали, вітали появу незабаром нового сонця, весни, сил, родючості. Але ж свято ще й розповідає про народження Божого Сина Ісуса, про події пов’язані з ним. Люди в ці дні вбиралися в костюми. Атрибути свята виготовляли власноруч за неписаними правилами, які передавалися з покоління в покоління»

Щоб виконати друге й третє завдання такого типу, студенти повинні знати атрибути хатнього інтер’єру, етапи його оформлення, послідовність обрядових дій, розуміти їх змістовну сторону.

Експериментальна група студентів виявила знання елементів побуту та обрядовості, змістовне призначення вірувань і традицій. Їхні відповіді були точними та обґрунтованими.

У результаті проведеної роботи 39% студентів експериментальної групи правильно могли зробити висновки щодо зв’язку матеріальної та духовної культури; художньо-естетичне оформлення предметів побуту має відповідати звичаям і традиціям українського народу; декоративно-прикладна діяльність підпорядкована певній меті (створення гармонійно-естетичного середовища); необхідно враховувати використання предметів побуту відповідно до ситуації.

Для перевірки самостійності студентів у ході засвоєння знань про український народний побут були застосовані завдання такого типу. Кожен студент отримав два-три зразки елементів українського національного одягу, посуду. Завдання полягало в установленні спільних і відмінних колористичних та орнаментальних характеристик виробів, пояснення цих особливостей. У користуванні студентів були різні альбоми, репродукції зразки одягу та посуду. В разі потреби вони зверталися до викладача. Дослідження показало що студенти контрольних груп мали труднощі, складнощі і без допомоги викладача (навідних питань) в аналізі, зіставленні узагальнені відомі знань. Часто лише за вказівкою педагога активізували набуті знання.

Студенти експериментальних груп самостійно співвідносили знання, глибоко розуміли взаємозв’язки. Вони підкреслили, що повсякденний одяг робили з грубого полотна й вишивали не так яскраво та оригінально, як святковий. Одяг різних районів різнився кроєм, кольорами вишиванок. Це було зумовлено тією природою, яка оточувала людину, її колоритом. На Кіровоградщині сорочки вишивали різноманітними нитками, що передавало розмаїття народів, які її населяють. Відповіді підтверджували відповідними ілюстраціями, прикладами.

При побудові своїх відповідей майбутні вчителі використовували знання, набуті в ході навчально-виховних занять, інтерпретували їх з інформацією, отриманою на заняттях образотворчого мистецтва, дитячої літератури, музичного виховання, народознавства. Зауважимо, що студенти широко використовували довідковий матеріал, альбоми, репродукції тощо.

Завершальним етапом формування інформаційного компонента є актуалізація студентами набутих знань та їх поповнення в нестандартних умовах, головне завдання полягало в розумінні майбутніми педагогами способів усунення прогалин в інформованості про певні події яке реалізувалося за допомогою моделювання ситуацій такого типу: 1. Скласти ескіз інтер’єру міської квартири згідно з традиціями та звичаями українського народу, за власними спостереженнями і смаками, використовуючи різні предмети побуту. 2. Складіть ескіз рушника, який потрапив із Закарпаття на Полтавщину.

Вам потрібно взяти участь у конкурсі «Чарівна голка», де демонструються моделі стилізованого українського вбрання. Ваші пропозиції.

Майбутні вчителі знали способи подолання «білих плям» у знаннях («пошукаю в книжці», «запитаю у

батьків», «подивлюся передачі про народну творчість», «звернуся за допомогою до викладача», придумую сам»).

Одним із засобів актуалізації емоційно-почуттєвого стану майбутнього вчителя виступає розвинене сприймання. У цьому дослідженні рівень експресії студентів аналізується за образотворчими роботами. Головним завданням у малюнках студентів було відтворення своїх почуттів, емоцій, настроїв від проведених занять, виготовлених виробів.

Важливого значення набуває емоційне почуття майбутнього вчителя, його емоційне ставлення до твору мистецтва, яке визначалося через образотворчі роботи з колористики та самооцінка студента, яка з'ясувалася через композиційне вирішення особистого зображення в малюнку. Основними темами малюнків були:

1. «Мої враження від петриківського розпису»
2. «Мої почуття до кераміки»
3. «Моє ставлення до українського костюма».

Перед виконанням малюнків педагог створював ситуацію, яка б стимулювала експресивність студента, Цій меті слугували завдання типу:

1. Як би я був майстром розпису, щоб я оздобив?
2. Як би я був гончарем, що я виробляв би?
3. Як би я був модельєром, який би костюм я придумав?

Оригінальність роботи полягає у власній тематиці малюнків, його колористичній своєрідності, що дало можливість оцінити рівень творчої інтерпретації майбутніх учителів. Домінування одного з кольорів (синього, жовтого, червоного) та їх тонів дозволило розподілити малюнки студентів за рівнем сформованості емоційного ставлення до твору мистецтва; комунікаційна структура малюнка рівні сформованості самооцінки студента.

У студентів таке завдання викликає почуття задоволення, бажання творення власного варіанту баченого, вільну інтерпретацію творчого задуму.

Такі результати забезпечувалися ходом підготовки до виготовлення творів декоративно-прикладного мистецтва, під час якого студенти спочатку ознайомилися з виникненням, наприклад, гончарства та вишивки, їх становленням та розвитком, орнаментальними й колористичними особливостями, їх функціями й використанням у побуті. Сформованість системних знань створила умови для вільного розкриття ставлення майбутніх учителів до побачених виробів народного мистецтва, вияву фантазії, творчості особистості.

Роботи студентів показали розуміння ними запропонованих завдань, неординарність у підході до їх розв'язання, відсутність бар'єру спілкування при підготовці й виготовленні виробів декоративно-прикладного мистецтва, і як наслідок комфортне самовідчуття та адекватну самооцінку.

Слід зазначити, що в процесі формування естетичної культури майбутніх учителів є взаємопов'язане виконання завдань, які передбачають залучення не тільки образотворчої, а й літературно-творчої, театра-

льної та музичної діяльності. Це завдання такого типу: складіть узори, намалюйте орнамент до весільних рушників; намалюйте ескізи костюмів, в яких пішли б на свято української пісні; намалюйте узор, який можна було б застосувати для оздобу виробів у різних видах декоративно-прикладного мистецтва (роботи образотворчого характеру); придумайте казку про вишивку, складіть легенду про різьбяра й народження дерев'яної ложки; придумайте назву орнаменту, знайдіть образне порівняння; складіть або знайдіть вірші (розповіді) про калину, дуб, терен, хміль, виноград, якими прикрашали українські рушники (літературно-творчі роботи); виготовте іграшку, яка б мала функції оберега; запропонуйте свій варіант костюма; серед запропонованих речей побуту виберіть ті, які необхідні для святкування Івана Купала; вам потрібно оформити житло згідно з традиціями українського народу; інсценуйте шлях глечика «від глини до столу»; знайдіть застосування вишивки в сучасних умовах. Можна використати нетрадиційні матеріали та техніки (завдання театрального характеру); підберіть пісні про квіти, які ви знаходите в орнаментах предметів народного побуту, уявіть, що ви композитор. Віршований текст у вас є. Якою за характером має бути музика до цього римованого тексту? Поясніть (роботи музичного характеру).

Ці завдання були спрямовані на репродуктивно-творчу та творчу діяльність майбутніх учителів.

Моделювання таких ситуацій показало рівень сформованості діяльнісного компонента естетичної культури особистості. Виконуючи завдання, студенти використали необхідні знання для розкриття змісту виробів прикладної творчості, виявили творче бачення в створенні естетичних цінностей, труднощі, що виникали, не перешкождали конкретним результатам естетичної діяльності. Кожен студент знайшов свій спосіб перенесення набутих знань у нову ситуацію.

Наслідки проведеної експериментальної роботи ми простежуємо і в ході педагогічної практики.

Студенти вносили корективи в реалізацію завдань на уроках образотворчого мистецтва та художньої праці, спонукали учнів до творчої діяльності, а й приділяли зачну увагу формуванню естетичних смаків, поглядів, ідеалів.

Результати експериментального дослідження дають підстави говорити про ефективність запропонованої методики формування естетичної культури майбутніх учителів, яка передбачає дотримання її технології у взаємозв'язку таких етапів: підготовчого, ціннісно-орієнтаційного, художньо-творчого, діяльнісно-творчого, врахування рівня сформованості в студентів інформаційного, почуттєво-емоційного, діяльнісного компонентів естетичної культури, спрямування на естетичне оформлення навколишнього середовища, залучення при вивченні декоративно-прикладного мистецтва до творів усної народної творчості, звичаїв, обрядів, традицій українського народу, формування

потреби в передачі здобутого досвіду естетичної діяльності школярам.

Розроблена методика формування естетичної культури майбутнього вчителя засобами українського народного побуту вимагає корекції щодо змісту, тривалості, акцентуації (актуалізації) певних методичних прийомів у ході навчально-виховних занять, які визначаються специфічними особливостями майбутніх учителів та їх індивідуальними, професійними якостями.

Важливого значення набуває особистість педагога, його уподобання, захоплення, інтереси, що стимулює актуальність окремих розділів методики.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гарбузенко Лариса Володимирівна – викладач кафедри педагогіки педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – естетичне виховання студентської молоді, декоративно-прикладне мистецтво.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2000 р.

ЕСТЕТИЧНИЙ СМАК ЯК ІНТЕГРАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ

Л.П. Гончаренко

Стаття присвячена розробці теоретичних питань категорії «естетичний смак». Розглядається особливе місце естетичного смаку серед інших естетичних гатунків. Виявляється його феномен, як інтегрального показника ціннісних орієнтацій студентів.

The article is devoted to the development of theoretical questions of category «aesthetic taste». The special place of esthetical taste among other esthetical varieties is examined. Its phenomenon as integral indicator of students' valuable orientations is shown.

Естетичний смак вважається однією з найважливіших характеристик особистого ставлення та інтегральним показником естетичного розвитку особи. Як особливе утворення у структурі естетичної свідомості, смак характеризує естетичне ставлення людини до мистецтва і дійсності, є складовою частиною її світосприйняття. Естетичний смак – це здатність людини за безпосереднім почуттям визначати цінність предметів, явищ художньої культури й навколишньої дійсності, тобто здатність робити індивідуальний відбір естетичних цінностей.

Як активний вияв естетичного ставлення, смак відбиває властиві естетичній свідомості діалектичні суперечності:

а) суспільного й індивідуального, бо, формуючись на основі суспільно-історичного досвіду, він завжди є неповторно індивідуальним за формою;

б) раціонального й чуттєвого, де розуміння оцінюваних предметів і явищ виражається в безпосередній емоційній реакції виду «подобається – не подобається».

Уперше сформульовані І.Кантом антиномії судження смаку знімаються в процесі естетичної та художньої діяльності людини, в продуктах якої, зокрема в творах музичного мистецтва, його суб'єктивні моменти набувають об'єктивного значення культурної реальності.

Загальнолюдська здатність діяти й творити за законами краси завжди конкретизується в естетичному досвіді стосовно досягнутого рівня культури та реаль-

ної міри її засвоєння. Власне, звідси й та особлива діалектика єдності в багатомірності, яка народжує різноманітність смаків і протилежну їй тенденцію до загальнозначущості та емоційного поєднання людей. Саме смак і є специфічною формою активності естетичного суб'єкта. Він не тільки несе в собі творчі начала та інтуїцію узгодженості форми та змісту, а й виражає їх як самопочуття суб'єкта.

Якщо в пізнання практика входить як критерій об'єктивної правдивості теоретичних образів, то в естетичному смаку вона зливається з внутрішнім станом людини: естетична насолода самодостатня в своїй безпосередності. І тільки конкуренція різноманітних смаків співвідносить і ранжує їх, виробляє інтегральний та загальнозначущий еталон уподобань.

Як категорія, смак займає особливе місце серед інших естетичних гатунків, оскільки більшість з них репрезентовані мовби у сфокусованому вигляді. Наявність розвинутого естетичного смаку може автоматично регулювати емоційні реакції людини, що особливо важливо для оптимізації спілкування в малих групах, зокрема студентських, у навчанні та побуті. Смак протистоїть як надмірній екзальтації, нестримним вибухам емоційності, так і емоційній скутості, нездатності виявити власне почуття та співчуття переживанням інших людей.

На формування естетичного смаку поряд з естетичним об'єктом величезний вплив справляє увесь наявний досвід молодої людини, характер її особистості, ставлення до навколишнього світу, суспільства, мистецтва й музики, зокрема. Естетичний смак – це не лише здатність відрізнити прекрасне від потворного, але й система критеріїв такого розпізнання, що ґрунтується на певному уявленні людини про прекрасне й потворне, піднесене й низьке, комічне й трагічне тощо.

Майже в усіх формулюваннях смаку йдеться про здатність особи до естетичного й художнього сприйняття, до особистісної диференціації відомих естетичних і художніх образів, виникнення на їх основі

внутрішніх, досить стійких норм-критеріїв для естетичної оцінки. Беручи до уваги погляд багатьох дослідників про те, що в основі смаку лежить здатність, на нашу думку, було б доцільним уточнити зміст саме цього поняття.

У психології здатність розглядається як властивість індивіда, що визначає його можливість, спроможність до виконання певної діяльності. Здатність зумовлюється рівнем знань, здібностей, умінь, навичок, особистісними якостями людини: риси характеру й темперамент, особливості емоційно-вольової сфери тощо. Вона опосередкована умовами діяльності й вимогами соціального оточення. Здатність не є чимось незмінним, вона розвивається, поглиблюється, диференціюється в ході практичної діяльності людини.

У тому, що сучасна наука оперує визначенням смаку як здатності, безумовна заслуга І.Канта, котрий підкреслив, що здатність судити про красу – смак (2). Наявні визначення смаку, підґрунтям яких стала здатність, подають ще й докладні переліки складових, що входять до цієї категорії.

Проте існує ще ціла низка нерозв'язаних у цьому аспекті проблем, зокрема, смак не набув свого повного статусу в психологічній науці, хоча його не можна звести ні до одного з уже відомих і вивчених психічних процесів: ні до відчуття, ні до переживання, ні до розмірковування, ні до уявлення. Подібний стан справ, безумовно, не сприяє проведенню більш ґрунтовних досліджень, бо без чіткого визначення психічного механізму важко вивчати специфіку розвитку цього складного утворення. Вихід був знайдений при аналізі концепції установки, котра пояснює і характер функціонування смаку. Оскільки саме установка є не що інше, як механізм регуляції поведінки людини. І як сама установка, смак є інтегральним показником ціннісних орієнтацій особи, котрі нерідко визначаються за системою соціальних установок.

Хоча в багатьох наукових працях з цієї проблеми простежуються різні акценти в розумінні співвідношення смаку з іншими компонентами процесу формування естетичних орієнтацій вихованців, слід підкреслити загальну їх тенденцію – необхідність вивчення цього інтегративного показника естетичної культури особистості на стиці різних наук. Адже смак – це і соціальна, і педагогічна, і психологічна, і соціологічна проблема, а емоційно-оцінне ставлення особистості, що лежить в його основі, стосується будь-якого явища суспільного життя.

З погляду соціальної психології, естетичний смак формується в процесі спілкування людей, обміну культурними цінностями і є засобом міжособистісних стосунків, історично сталим еталоном поведінки, що виявляється у виборі цінностей творів мистецтва, зокрема музичних. Саме в цьому значенні полягає його не менш важлива функція – бути засобом спілкування і ціннісного орієнтування молоді в широкій сфері мистецтва та виборі дій у соціокультурному середовищі.

У сучасних соціально-психологічних дослідженнях значну увагу зосереджено саме на змістовності

мотивів діяльності з урахуванням соціальних та індивідуальних особливостей поведінки молоді особи, виходячи з її схильності до сприйняття та оцінки конкретної ситуації, події, явища художньої культури тощо. Вчення про зв'язок і залежність попереднього досвіду особи та її психологічних особливостей, де суб'єкт виступає як соціальна індивідуальність, важливе й актуальне і для проблеми розвитку естетичних смаків молоді. Висновок відомого російського дослідника В.О.Ядова про наявність конкретних складників, значень і рівнів диспозиції особистості може стати провідним положенням для дослідження процесу розвитку смаку, що розглядається нами як одна з рушійних, мотиваційних властивостей особи, котра постійно коригує її соціальний вибір та орієнтації (3).

Соціальні установки особи можуть змінюватись під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх факторів. Проте, вивчаючи можливості розвитку естетичних смаків, зміни установки, зокрема засобами музичного мистецтва, слід зважувати на те, що поряд із змінністю, мабуть, ще більшою мірою соціальні установки мають властивості певної стабільності, котрі в свою чергу залежать від їх суб'єктивної значущості.

Естетичний смак конкретної особи, безумовно, володіє своїми неповторними рисами і в цьому розумінні є суто індивідуальним утворенням, що пов'язане з емоційним, інтелектуальним розвитком і психофізіологічними особливостями суб'єкта. Але в цілому він опосередкований рівнем естетичної культури особи, суспільства, конкретного соціального середовища, а також засобами, змістом і результатами залучень молоді людини до естетичних цінностей. У цьому аспекті специфіку естетичного смаку студентської молоді зумовлює її вибірковість у реальних процесах духовно-практичної діяльності, зокрема, в ході залучення до музичного мистецтва. Тут ми цілком погоджуємося з Л.О.Антоною, що естетичний смак є, насамперед, фокусом взаємозв'язку соціальної психології та мистецтва (1). Тому процес розвитку естетичних смаків молоді має супроводжуватись активним залученням її до художньої освіти, усвідомлення основних закономірностей естетичного опанування світу мистецтва, шляхом постійного повторення естетичних переживань.

Естетичні смаки, установки передусім указують на соціальну орієнтацію особи, а відносно суспільного змісту індивідуального смаку застосовуються певні загальносоціальні та загальноестетичні критерії, що відповідають соціально-психологічним вимогам і зумовлені системою естетичних поглядів тієї чи іншої спільноти. Отже, в соціальному плані естетичні смаки є відображенням певного способу життя молодих людей. У цьому ж таки контексті естетичний смак є основною метою і засобом естетичного виховання, що формує духовне багатство індивіда. У процесі формування особистості він функціонує як гармонійне начало, що пов'язує в єдине ціле почуття, інтелект, волю та уяву молоді людини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонова Л.А. Место эстетического вкуса в структуре общественного сознания // Некоторые проблемы социологии культуры. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-ва, 1972. – с. 75–88.
2. Кант И. Сочинения в 6-ти т. / Ред. В.Ф.Асмус и др., т.5. – М.: Мысль, 1966. – 564 с.
3. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – с.89–105.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гончаренко Лариса Петрівна – викладач-дослідник кафедри історії, теорії музики та основного інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – художньо-естетичний розвиток студентів засобами музичного мистецтва.

Стаття надійшла до редакції 20.03.2000 р.

ЕМОЦІЙНЕ СТИМУЛЮВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Т.Я. Довга

У статті подано на розгляд засоби емоційного стимулювання навчальної діяльності учнів початкових класів. Наводиться характеристика нетрадиційних навчальних завдань та особливості їх використання на уроках у початковій школі для формування пізнавального інтересу в школярів.

The author touches upon the problems of emotional stimulation of primary pupils' learning activities. The article contains the characteristics of non-traditional tasks and describes the peculiarities of their use at the lessons in primary school in order to form pupils' cognition.

Сучасна початкова школа надає перевагу особистісно-орієнтованому навчанню, яке передбачає організацію навчального процесу на засадах глибокої поваги до особистості учня, врахування особливостей індивідуального розвитку, ставлення до нього як до свідомого відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії; прогнозує формування цілісної особистості, котра усвідомлює свою гідність і поважає інших людей. Характерними для цього навчання ознаками є такі: турбота про фізичне та емоційне благополуччя учнів, пристосування методики до навчальних можливостей дитини, стимулювання розвитку й саморозвитку учня (2, 406).

На користь емоційності навчання та її нерозривності з дитячою творчістю неодноразово висловлювався В.О.Сухомлинський: «Діти переживають бурхливу радість, сприймаючи образи навколишнього світу і додаючи до них щось від фантазії. Емоційна насиченість сприйняття – духовний заряд дитячої творчості. Я глибоко переконаний, що без емоційного піднесення неможливий нормальний розвиток клітин дитячого мозку. З емоційністю пов'язані й фізіологічні процеси, що відбуваються в дитячому мозку: в моменти напруженості, піднесення, захоплення відбувається посилене живлення клітин кори півкуль» (4, 45–46).

Реалізація обгрунтованого сучасними вченими принципу емоційності в навчанні також свідчить про значення емоцій у навчальному процесі. Якщо навчання малозмістовне й нецікаве, то вимагає від учнів надмірного напруження думки, волі, неминуче породжуючи нудьгу. І тоді деякі учні починають шукати

інші шляхи докладання своїх сил і енергії. Тому так важливо викликати в учнів засобами навчання почуття подиву, захоплення, що надає процесу учіння жвавості, пристрасності, сприяє розвитку мислення школярів, формуванню інтересу до знань, міцному запам'ятовуванню навчального матеріалу.

Сучасна технологія навчальної праці повинна спиратись на такі обов'язкові елементи, як емоційний відгук, емоційний настрій та емоційні стимули. Емоційний відгук – це короткочасна реакція на якусь діяльність чи інформацію. Позитивний емоційний відгук за певних умов переходить у відносно стійкий стан – емоційний настрій колективу, групи чи окремого учня. Під емоційними стимулами слід розуміти такі стимули, які найбільшою мірою впливають на емоційну сферу школярів, викликаючи у них відповідні почуття та формуючи суспільно цінні й особистісно значущі мотиви. Зокрема, під впливом емоційного стимулу в учнів повинен виникати інтерес до діяльності із супутним до нього станом підвищеної активності, емоційно-вольового напруження (6, 15-18).

Відомо, що для навчальної діяльності властивий пізнавальний інтерес – прагнення до знань, що виявляється в активному ставленні учня до пізнання сутнісних властивостей предметів і явищ дійсності. Пізнавальний інтерес може бути відносно стійким і пов'язаним з певним колом предметів, завдань. Відносна стійкість пізнавального інтересу до певної галузі предметів і явищ дозволяє вчителю спиратись на сприяння учнів, використовувати їх активність і поступово зміцнювати його та розвивати як мотив учіння (15, 98). Пізнавальний інтерес такого рівня може траплятися вже в молодшому шкільному віці – він поки не є настільки сильним, щоб не потребувати зовнішнього стимулювання, яке йде від засобів навчального процесу. Розглядаючи чотири якісні етапи розвитку інтересу (за В.О.Онищуком): зацікавленість, допитливість, пізнавальний інтерес та теоретичний інтерес, висловимо припущення, що для молодших школярів характерні, насамперед, зацікавленість і допитливість.

Зацікавленість вважається найелементарнішим інтересом, що за певних ситуацій оволодіває учнями, але зі зміною ситуації швидко зникає. Цей етап розвитку інтересу пов'язаний з новизною предмета, яка може й не мати особливого значення для людини. В учнів ще не помічається прагнення до пізнання сутності вивчуваних предметів, явищ, процесів. **Допитливість** характеризується прагненням проникнути за межі побаченого, розширити свої знання, дістати відповіді на запитання, що виникають під час навчання. На цьому етапі для учнів властиві емоції здивування, почуття радості відкриття. Вони самі намагаються відповісти на запитання, прагнуть розширити свої знання (1, 7).

Ми вважаємо, що зацікавленість і допитливість значною мірою реалізуються в початковій школі під час розв'язування учнями спеціальних навчальних завдань, які можна назвати нетрадиційними або нестандартними. До нетрадиційних навчальних завдань слід віднести розвивальні, цікаві та ігрові завдання і вправи, задачі й завдання з логічним навантаженням, завдання і вправи на кмітливість, увагу та спостережливість тощо, а їх конкретними різновидами є: складання й розв'язування задач на матеріалі докільця та народних знань українців; розгляд вправ на розвиток умінь висловлювати здогад, припущення, доводити справедливості певних тверджень; збагачення навчального матеріалу завданнями комбінаторного типу та задачами з логічним навантаженням; виконання інтегрованих завдань-комплексів; використання цікавинок на уроках (завдання для інтелектуального самовдосконалення, головоломки, задачі-казки, ігрові вправи, тематичні загадки, задачі-веселинки тощо). У цілому такі завдання вважаються невіддільним задачним матеріалом і застосовуються вчителями початкових класів для розвитку пізнавальних інтересів у школярів. Спробуємо охарактеризувати деякі з них та зупинимось на особливостях їх використання в навчально-виховному процесі.

Розвивальні завдання. На думку О.Я.Савченко, розвивальні завдання є безпосередніми засобами впливу на розвиток особистості в умовах розвивального навчання й передбачають:

- використання в кожному класі системи пізнавальних завдань, що мають на меті розвиток процесів сприймання, уяви й літературних здібностей, формування загальнонавчальних умінь і навичок;

- виконання готових і створення учнями різних конструктивних, фантазійних, перетворювальних творчих завдань засобами слова, образу, моделі, практичної дії;

- насичення навчального процесу завданнями комплексного впливу, в яких провідна навчальна ідея підживлюється, збагачується за рахунок інших (скажімо, трудові дії – музичним і словесним супроводом, словесні творчі роботи – одночасним сприйманням живопису, фізичні вправи – музичним ритмом (3, 157).

Цікаві завдання або **завдання з елементами цікавості** будуються на таких властивостях речей, предметів, явищ, які виявляються в новизні, не-

сподіваності, незвичності, невідповідності до попередніх уявлень. Різноманітність цікавих форм навчання на уроках (ігри-вправи, змагання, конкурси, «мовчазні диктанти», «сигнальні картки», живий, образний опис подій, епізодів, розповідь-задача, гра-подорож, конкурс на кращого читця, на швидке відшукування помилок, шаради, загадки, жарти) створює позитивний емоційний фон діяльності, сприяє виконанню таких завдань, які діти вважають важкими й нездоланими. Цікавість особливим чином забарвлює навчальний матеріал, робить процес оволодіння знаннями більш привабливим, підживлює переживаннями.

Завдання з логічним навантаженням (за М.В. Богдановичем) - це такі вправи й задачі, виконання яких потребує всебічного врахування взаємозв'язків між даним і шуканим, правильного оцінювання окремих компонентів завдання, поданого в нестандартній формі; розуміння деяких властивостей величин чи залежностей між ними, що безпосередньо не зазначені в умові, але впливають із загальних закономірностей, причинних або функціональних залежностей. До завдань з логічним навантаженням належать також ті звичайні (стандартні, типові, програмові) вправи й задачі, в яких вимагається щось виділити, порівняти, і так звані «ушицькі» завдання, що складаються з комплексу звичайних вправ або задач.

Завдання на розвиток уваги та спостережливості. Відомо, що всі пізнавальні процеси починаються з уваги. Не маючи свого власного змісту, увага виявляється в ефективності інших пізнавальних процесів як необхідна умова успішності виконання будь-якої справи. Тому для розвитку уваги та спостережливості учнів можуть використовуватись завдання на сприймання, пам'ять, розуміння закономірностей та інші види мислительної діяльності, включаючи й творчі.

Можливості використання нетрадиційних завдань на уроках у початковій школі доповнюється ідеєю їх вільного вибору (за О.Я.Савченко). Використання ситуацій з вільним вибором завдань та їх подача в незвичній формі забезпечують формування самооцінки, цілеутворення, наполегливості і навіть почуття власної гідності в дітей.

Результативність використання нестандартних завдань значно підвищується за умови їх організації в певну систему, що дозволяє об'єднати ці завдання загальною дидактичною метою та наскрізною змістовою лінією предмета, враховуючи при цьому вікові особливості учнів.

Сучасне навчання вимагає від вчителя високої професійної майстерності щодо його ефективної організації, а від школярів – інтенсивної інтелектуальної праці. Щоб запобігти перевантаженню учнів навчанням, викликаного надмірністю розумових зусиль, слід широко використовувати в навчальному процесі засоби емоційного стимулювання. А нетрадиційні завдання як один з таких засобів повинні стати нормою педагогічної практики в початковій школі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Друзь Б.Г. Виховання пізнавальних інтересів молодших школярів у процесі навчання. – К.: Рад. школа, 1978.
2. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Бліц, 1997.
3. Савченко О.Я. Урок у початкових класах. – К.: Освіта, 1993.
4. Сухомлинський В. О. Серце відаю дітям // Вибр. твори. – В 5т. – Т.3. – К.: Рад. школа, 1977.
5. Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979.

6. Яновская М. Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания. – М.: Просвещение, 1986.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Довга Тетяна Яківна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – шляхи й засоби активізації та раціоналізації навчальної праці молодших школярів.

Стаття надійшла до редакції 6.03.2000 р.

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА І.Г.ТКАЧЕНКА ТА АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

А.Б.Іванко

У статті розкривається теоретичний і практичний внесок І.Г.Ткаченка в розвиток сільської школи. Аналізуються підходи до організації трудового навчання і виховання, профорієнтаційної роботи. Наголошується на актуальності творчого використання педагогічної спадщини видатного педагога та вченого в сучасних умовах розвитку сільської школи.

The article reveals the theoretical and practical contribution of I.G.Tkachenko to development of country school. It analyzes the approaches to the organization of labour training and upbringing, of career-guidance. The article stresses the actuality of creative use of the famous teacher's and scientist's pedagogical inheritance in modern conditions of country school's development.

У процесі розбудови національної системи освіти й виховання винятково важливого значення набуває творче використання позитивного досвіду, нагромадженого українською сільською школою в 50-70-ті роки ХХ ст. з трудового навчання і виховання. Науковий аналіз діяльності трудових об'єднань учнів сільських шкіл Кіровоградщини протягом цих десятиріч може бути цінним в умовах радикального реформування сільськогосподарського виробництва в Україні.

Особливе значення, на наш погляд, має досвід роботи педагогічного колективу Богданівської середньої школи №1 Знам'янського району на Кіровоградщині. Цей колектив 35 років очолював талановитий керівник, Герой Соціалістичної Праці, депутат Верховної Ради УРСР, науковий кореспондент Науково-дослідного інституту педагогіки України, учасник багатьох науково-теоретичних і науково-практичних конференцій Іван Гурович Ткаченко (1919-1994). Він – автор 7 книг, до двохсот статей у збірниках наукових праць, у журналах та газетах. Тематика його праць дуже багатогранна. Однак, особливу увагу І.Г.Ткаченко приділяв актуальним проблемам сучасної йому сільської школи. Десятки його статей присвячені особливостям трудового навчання й виховання в умовах сільської школи, різним аспектам діяльності учнівських виробничих бригад, його хвилювали проблеми трудового виховання сільських школярів в умовах науково-технічного прогресу.

І.Г.Ткаченко одне з найважливіших завдань сільської школи вбачав у тому, що вона «...покликана виховувати високоосвічене, всебічно розвинуте молоде покоління, спроможне у своїй практиці використовувати найновіші досягнення науки і техніки, ефективно трудитися в умовах науково-технічного прогресу у сільському господарстві» (19, 2).

Аналіз педагогічної спадщини І.Г.Ткаченка дає підстави твердити, що видатний український педагог, спираючись на сформульовані В.О.Сухомлинським 12 загальних принципів трудового виховання дітей, «обгрунтував наукову і теоретичну підготовку учнів до продуктивної праці, закріплену на практиці в умовах сільськогосподарського виробництва» (29, 3).

Сучасна сільська школа працює в надзвичайно складних умовах переходу від планової, командно-адміністративної економіки до ринкової, яка передбачає різноманітність форм власності на землю. В сучасному селі поруч з колективними сільськогосподарськими підприємствами все більшого значення набувають фермерські господарства. Ці обставини диктують нові вимоги до особистості сучасного хлібороба: використання ним новітньої сільськогосподарської техніки, зокрема малогабаритної та універсальної; наукової організації праці; використання новітніх технологій тощо.

Вагомою мусить бути роль сільської школи у формуванні людини, яка працює на землі. Крім того, сьогодні мало хто займається серйозно розв'язанням проблем підготовки молоді до праці в сільськогосподарському виробництві. Керівники шкіл, педагоги по-справжньому не займаються питаннями трудової підготовки вихованців. Остеронь стоїть і Міністерство освіти і науки України. Концепція трудової підготовки школярів України, розроблена відповідно до Державної національної програми «Освіта» (Україна – ХХІ століття), існує, але цілісної, науково обгрунтованої системи політехнічної освіти, трудового навчання і трудового виховання, яка б враховувала особливості перехідного періоду до ринкової економіки, немає.

Отже, функція сучасної сільської школи щодо підготовки її вихованців до свідомого вибору професії хлібороба, творчої праці в сфері сільськогосподарського виробництва залишається актуальною. Яким же має бути випускник такої школи? Відповідь знаходимо в останній з книг І.Г.Ткаченка (у співавторстві з Н.М.Ангелуцєю): «...сільський учитель має зримо бачити світлу постать молодого хлібороба, підготовленого всебічно до активної трудової діяльності в умовах утвердження ринкової економіки на селі. На наш погляд, молодий хлібороб, якого має виховати сільська школа до праці на землі, повинен гармонійно поєднувати у своїй трудовій діяльності народні традиції селянина-трудівника і досягнення науково-технічного прогресу в сільському господарстві. Молодий хлібороб відкриває своє вікно в XXI століття і допоможе своїм вчителям-вихователям внести і свою лепту в реалізацію програми «Освіта» (Україна – XXI століття), бо ця програма є соціальне замовлення українського народу на освіту світового рівня» (22, 41).

Сьогодні, в умовах розбудови незалежної держави, аналітики, філософи говорять про нагальну необхідність чіткого визначення природо-ресурсних потужностей України, розробки державної програми, їх раціонального використання, а головне – відродження, нарощення, освіти і виховання людського потенціалу держави – української людини-трудівника, господаря (1, 134).

Земля з прадавніх часів відіграла найвизначнішу роль у процесі життєдіяльності наших предків-українців. Видатний мислитель, історик і соціолог В'ячеслав Липинський стверджував, що «любов до землі є основною динамічною силою як української, так і всіх осілих націй».

Він називав любов до землі однією з характерних рис українського світогляду (2, 6). В умовах реформування аграрного сектора економіки України з урахуванням традиційного для українців нахилу до індивідуального землеволодіння й приватної власності виняткового значення набуває відродження найкращих і найцінніших хліборобських традицій, духовного зв'язку із землею, гармонійних стосунків з природою. Саме цьому значною мірою може прислужитись багата педагогічна спадщина І.Г.Ткаченка.

Видатний педагог, створюючи шкільну систему трудового виховання, політехнічної освіти й профорієнтації, наголошував на необхідності забезпечення на практиці безперервності продуктивної праці протягом усього навчального року. Йдеться не про її епізодичність, а про повсякденне поєднання в умовах базового підприємства чи в школі науки та освіти з виробничою працею (19, 19.08, 2). На його переконання, все те, що стало змістом сучасного високо механізованого виробництва, все те, що стало об'єктивною реальністю нового оточення сільської школи, повинне знайти відображення і в індивідуально-психологічній сфері кожного вихованця сільської школи, бути його науковим і моральним набутком, складовою частиною процесу формування світогляду.

На початку 80-х років І.Г.Ткаченко ставить питання про необхідність теоретичного й практичного вивчення сучасного сільськогосподарського виробництва вчителями сільських шкіл будь-якого фаху. Це має сприяти ефективнішому трудовому вихованню як на уроках, так і в позакласній роботі. Поєднання педагогічної ерудиції вчителя сільської школи, його методичної майстерності зі знанням сучасного високо механізованого сільськогосподарського виробництва значною мірою сприяє тому, що в навчальному процесі повною мірою використовується науково-політехнічний потенціал сільського господарства, а на уроках природничо-математичного циклу – наукові основи сільськогосподарського виробництва. Це вимагає великої аналітичної праці вчителя, відповідної економічної підготовки, а головне, на думку І.Г.Ткаченка, – вміння знайти «пункти стикування» програмного навчального матеріалу з навколишнім сільськогосподарським середовищем, щоб вони вплітались у тканину уроку не як штучно взятий фактаж, а як його органічна частина, його доповнення й продовження.

У Богданівській середній школі для ілюстрування учням досягнень науково-технічного прогресу в сільському господарстві періодично {приблизно один раз протягом чверті} проводились спеціальні уроки науково-технічної інформації, які посилювали інтерес дітей до вивчення нових досягнень сільськогосподарської науки й передового досвіду.

І.Г.Ткаченко вважав, що фактор науково-політехнічного потенціалу сучасного сільськогосподарського виробництва необхідно використовувати не лише в процесі навчання на уроках, але й для вдосконалення системи позакласної роботи з учнями, зокрема для посилення її соціально-економічного аспекту. Таким чином проводилась робота юних дослідників і юних техніків як в умовах школи, так і в умовах базового підприємства. Ефективність кожного практичного заняття забезпечувалася наявністю кооперативу «учень – учитель – спеціаліст сільського господарства». Крім учителів, у ролі керівників заняттями й наукових консультантів виступали представники колгоспної виробничої інтелігенції: агрономи, зоотехніки, ветлікарі, інженери, винахідники й раціоналізатори.

Під час уроків і позакласної роботи в Богданівській школі забезпечувалася теоретична та практична підготовка учнів до трудової діяльності. У ході ж навчально-виробничої практики в сфері сільськогосподарського виробництва цей процес завершувався комплексом практичних трудових завдань. Їх виконання засобами комплексної механізації наочно демонструвало учням прикладну роль науки у виробництві, озброювало їх виробничими вміннями й навичками, а, отже, слугувало підготовці старшокласників до свідомої праці.

Цю функцію в сільській школі в 50-70 рр. виконували учнівські виробничі бригади, які надавали трудовому вихованню практичної спрямованості. Учнівська виробнича бригада розглядалась І.Г.Тка-

ченком як частина виробничих відносин у сільськогосподарському виробництві, котра давала можливість організувати колективну працю школярів і застосовувати досягнення сучасної науки й техніки. Праця в учнівській виробничій бригаді, на його думку, виступає завершальним етапом процесу виховання й політехнічної освіти, заключною стадією підготовки випускників школи до праці в сфері матеріального виробництва.

У процесі глибокого наукового аналізу роботи учнівської виробничої бригади протягом двадцятирічного її функціонування І.Г.Ткаченко виділяє три головні напрямки, які оформились в її діяльності:

– формування діалектичного світогляду й відповідального ставлення до праці на основі безпосередньої і безперервної участі учнів у виробничій сільськогосподарській праці;

– виконання трудових завдань з широким використанням комплексної механізації;

– сільськогосподарське дослідництво як один з ефективних засобів виховання любові до науки, праці хлібороба й сільськогосподарських професій (15, 129).

Хвилювали видатного педагога й вченого і проблеми підготовки майбутнього вчителя до роботи в сільській школі. Він уважав за доцільне запровадити в педагогічних вузах, які готують учителів фізики, хімії, біології, хоча б короткий спецкурс з основ сільськогосподарського виробництва, котрий би забезпечував учителям відповідних категорій необхідний мінімум інженерних, агрономічних і зоотехнічних знань на рівні спеціалістів сільського господарства. У рамках спецкурсу, на його думку, доцільно було б передбачити вивчення наукових основ педагогічного керівництва учнівською виробничою бригадою.

І.Г.Ткаченко формулює компоненти науково обґрунтованої системи політехнічної освіти, трудового навчання й трудового виховання:

1. Трудове виховання на уроках з основ природничих наук та сільськогосподарського виробництва із застосуванням нової типології навчальних занять в умовах класно-урочної системи.

2. Політехнічна освіта й трудове виховання під час позакласної роботи – наукові товариства «Знання та праця», «Юний дослідник» як сприятливе середовище для розвитку природних задатків та обдарувань і задоволення допитливості учнів на основі індивідуального пізнавального інтересу.

3. Політехнічна освіта, трудове навчання й трудове виховання в процесі безпосередньої участі у виробничій практиці в умовах сільськогосподарського виробництва.

4. Трудове виховання під час організації і проведення одноразових трудових десантів із створення матеріальних і духовних цінностей, суспільного добра.

5. Річний план-графік роботи учнівської виробничої бригади в складі учнів VII-X класів на навчально-дослідному полі відповідно до виробничих періодів з урахуванням сезонності робіт та природно-кліматичних умов.

6. Трудове виховання в літній період у таборі праці й відпочинку, поєднання колективної та індивідуальної праці членів табору із застосуванням ручних і механізованих знарядь праці. Єдність праці й багатогранного духовного життя.

7. Краєзнавчі екскурсії до джерел матеріальної й духовної культури народу.

8. Програма сільськогосподарського дослідництва на найближчий період і перспективу (досліди: навчально-практичні, навчально-пізнавальні, навчально-творчі).

9. Експозиція сільськогосподарської виставки – особисті й колективні досягнення юних натуралістів і членів учнівської бригади.

10. Трудові традиції – «Перша борозна», «Свято врожаю», «Естафета поколінь хліборобів», «Змолоду честь трудову бережи» (22, 35–36).

Богданівська середня школа, використовуючи сучасну термінологію, була фірмою. В яку б із сфер трудового життя не приходили випускники цієї десятирічки, скрізь це були висококваліфіковані спеціалісти. Багато з них стали заслуженими людьми, бо увібрали в себе головний ідеал у житті – любов до праці. До праці будь-якої – на землі чи інтелектуальної. Цього вчила їх школа.

Цьому ідеалу І.Г.Ткаченко залишився вірним до останніх днів свого життя. І в наш час неминуче відбудеться повернення до такого ідеалу в загальнодержавному масштабі. Недарма ж так високо цінується праця у всьому цивілізованому світі. Адже основною, фундаментальною формою діяльності людини є її праця. Виховання в особистості працелюбства, трудової активності – невідмінна умова формування її інтелектуальних, моральних та психологічних рис (28, 474). Перед суспільством, його спільностями із самих умов життя постає невідкладне завдання – виховати в особистості сумлінне ставлення до праці, сформувані необхідні трудові навички, прищепити почуття високої відповідальності за якість праці (28, 475).

Успішному розв'язанню цього завдання сприятиме творче використання в сучасних умовах педагогічної спадщини І.Г.Ткаченка.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Андрущенко В., Михальченко М. Сучасна соціальна філософія. Курс лекцій. Вид.2-е. К.: Генеза, 1996.
- Апанович О. За плугом Господь іде. Агрокультура українського козацтва в контексті ідей Сергія Подолинського та Володимира Вернадського // Час-Тіме, 1997. 30 жовтня – 5 листопада.
- Воспитывать в труде. Диалог: А.Гиталов – И.Ткаченко // Учительская газета, 1974. 13 июня.
- Гиталов А., Калиниченко Н., Ткаченко И. Бригады просят дела // Учительская газета, 1961. 24 января.
- Гиталов А., Калиниченко Н., Ткаченко И. Земля ждет молодых (Проблеми трудового воспитания сельских школ) // Правда, 1980. 21 ноября.
- Сухомлинский В. Павлівська середня школа // Вибрані твори: В 5-ти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.4.
- Ткаченко И. Готовим хозяина // Комсомольская правда, 1964. 21 января.

8. Ткаченко И. Кому сеять хлеб завтра // Воспитание школьников. – 1977. – № 3.
9. Ткаченко И. Навчально-виробнича і виховна робота в учнівській бригаді. – К.: Рад. школа, 1964.
10. Ткаченко И. Научно-технический прогресс и трудовое воспитание в сельской школе // Школа и производство. – 1977. – № 1.
11. Ткаченко И. Научно-технический прогресс и пути совершенствования трудового воспитания и профориентации в сельской школе // Коммунистическое воспитание учащихся в процессе овладения основами наук: Материалы V Всесоюзных педагогических чтений. Ч.2. Трудовое воспитание учащихся городских и сельских общеобразовательных школ. Под общ. ред. А.Г.Хрипковой. – М.: 1979.
12. Ткаченко И. Новые горизонты, проблемы и поиски сельской школы // Народное образование. – 1974. – № 11.
13. Ткаченко И. О трудовом воспитании и производственном обучении учащихся сельской школы // Избранные доклады участников «Педагогических чтений». – М.: 1973.
14. Ткаченко И. Планування та організація праці в учнівській виробничій бригаді // Трудове навчання. Збірник статей. – К.: Рад. школа, 1978.
15. Ткаченко И. Прищеплення учням любові до сільськогосподарських професій // Школа і виробництво. Збірник статей. – К.: Рад. школа, 1976.
16. Ткаченко И. Ростимо молодих хліборобів. – К.: Знання, 1967.
17. Ткаченко И. Сельский учитель – организатор производительного труда учащихся // Реформа школы: Проблемы деятельности учителя. Межвузовский сборник научных трудов. / Новосибирский пед. институт; Отв. ред. В.П.Парамзин. – Новосибирск.: 1986.
16. Ткаченко И. Сільська школа і колгосп // Кировоградська правда, 1974, 17 грудня.
19. Ткаченко И. Сільська школа, її середовище, проблеми і перспективи // Серп і молот, 1983, 16, 17, 19, 20, 23, 24, 26, 27, 30 серпня.
20. Ткаченко И. Сільська школа: нові вимоги – нові горизонти // Кировоградська правда, 1977, 7 травня.
21. Ткаченко И. Соціально-економічний розвиток сучасного соціалістичного села і школа // Радянська школа. – 1976. – № 6.
22. Ткаченко И., Ангелуца Н. Творче використання ідей В.О.Сухомлинського з питань трудового виховання в сільській школі. – Кировоград. 1994.
23. Ткаченко И. Трудове виховання та профориєнтація в сільській школі в умовах науково-технічної революції // Філософська думка. – 1976. – № 1.
24. Ткаченко И. Трудове навчання в сільській школі // Радянська освіта, 1968. 24 серпня.
25. Ткаченко И. Школа – сільському господарству // Народное образование. – 1972. – № 3.
26. Ткаченко И. Школа – селу // Кировоградська правда, 1976, 10 квітня.
27. Ткаченко И. Школа и современное сельскохозяйственное производство // Школа и производство. – 1977. – № 5.
28. Філософія. За ред. І.Ф.Надольного. – К.: Вікар, 1998.
29. Хижняк Б. Система трудового виховання в педагогічній спадщині І.Г.Ткаченка // Освітнянське слово, 2000, лютий.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Іванко Андрій Борисович – заступник директора з навчально-методичної роботи Кировоградського обласного інституту удосконалення вчителів, учитель-методист.
Коло наукових інтересів – історія української педагогіки, освітня діяльність і педагогічна спадщина І.Г.Ткаченка.
 Стаття надійшла до редакції 23.03.2000 р.

МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОВИХОВАННЯ УЧНІВ

А.І.Калініченко

У статті висвітлюються методи самовиховання школярів, обґрунтовуються педагогічні умови їх ефективного застосування у навчально-виховній роботі.

In the article there were presented the ways of pupils' selfupbringing and selfeducation, were formed the pedagogical circumstances of their effective use in educational work.

Прагнення людини до самовиховання зумовлюється її біологічною потребою, суспільним життям, вихованням, власною життєдіяльністю. Сформувавшись у суспільстві, самовиховання незалежно від того, під впливом яких факторів воно виникло, стає атрибутом свідомого ставлення людини до самої себе.

Нерідко серед педагогічних працівників поширюється думка, що самовиховання виникає автоматично в процесі виховання. Тому і в спеціальній організації цього процесу немає потреби. Однак, це не зовсім так. Педагогічно недоцільно було б чекати того моменту, коли в людини виникає потреба у самовихованні. Таке очікування може надто затягнутися і в результаті цього негативно позначиться на розвитку особистості. Тому повністю можна погодитись з В.О. Сластьоніним, що там, де є виховання, виховуються рушійні сили розвитку, вікові та індивідуальні особливості дітей, використовуються позитивні та негативні впливи суспільного та природного середови-

ща, послаблюються негативні та несприятливі впливи зовнішнього середовища; досягається єдність та узгодженість усіх соціальних інститутів; дитина раніше виявляє здатність до самовиховання (4, 227).

Самовиховання школярів тільки тоді стає важливим фактором їх формування, коли забезпечується правильна педагогічна організація цього процесу. Процес самовиховання, самовдосконалення в індивідуальному розвитку особистості розпочинається у підлітковому віці. Саме в цей період у людини загострюється увага до свого духовного світу, виникає прагнення й актуалізуються пошуки можливостей для самовираження та самоутвердження, виявляється особливий інтерес до самопізнання, самовипробування, власне розпочинається бурхливий процес самовиховання, який охоплює всі сторони духовного життя особистості. Це накладає відбиток на ставлення до інших людей, до себе самого. Навчання, праця, дружба, самоосвіта, ставлення до батьків, учителів, ровесників – усе проходить під впливом цього процесу.

Однак, незважаючи на те, що початок самовиховання у підлітковому віці є закономірним, процес його проходження здійснюється нерівномірно і не в кожній людини досягає свого високого рівня, стає система-

тичним. І хоч самовиховання у тій чи іншій формі при-
таманне особистості все життя, в деякого воно
залишається на стадії «ситуативного самовиховання»
(2, 57–60).

Значною мірою успіхи у самовихованні особи-
стості залежать від того, наскільки вона оволоділа ме-
тодами впливу на себе. Під методами самовиховання
слід розуміти способи впливу на самого себе. Основ-
ними методами роботи над собою є самопереконання,
самонавіювання, самовправи.

Самопереконання як метод вимагає активної мис-
лительної діяльності. Мета переконання – довести са-
мому собі правильність думки, вчинку, або навпаки.
Самопереконання – це дискусія самого із собою. Вста-
новити істину – значить прийняти її як керівну ідею в
регуляції власних вчинків і дій.

Самопереконання виникає під впливом цілого
ряду умов. Так, знайомство учнів із життям видатних
людей, які завдяки наполегливій, систематичній ро-
боті над собою зуміли досягти високого рівня доско-
налості, може сприяти появі когнітивного дисонансу,
тобто появи віри у власні можливості й незадоволення
своїм станом, своїми діями стосовно виявлення та роз-
витку цих можливостей. І хоч когнітивний дисонанс
ще не є стимулювальним фактором у самовдоскона-
ленні особистості, однак при наявності сприятливих
умов він може таким стати.

Активність мислительної діяльності особистості
значною мірою залежить від того, який ідеал посідає
домінаційну роль у її свідомості. Недаремно О.В. Су-
воров любив повторювати такі слова: «Якщо ти хочеш
чогось значного в житті досягти, то вибери спочатку
ідеал, дотягнись до нього, пройди поруч з ним, а
потім пережени». Весь спосіб його життя саме таким і
був. Ще в дитинстві він вирішив стати полководцем і
вибрав собі ідеали О. Македонського, Ю. Цезаря і
Петра I. Як полководець, О.В. Суворов не тільки до-
тягнувся до обраних ідеалів, але й перегнав їх у своїх
успіхах.

Як показують дослідження, проблема ідеалу для
молоді сьогодні особливо актуальна. Нерідко підлітки,
прагнучи до самоутвердження, починають
приділяти посилену увагу своїм зовнішнім якостям:
формам тіла, манерам поведінки і т.п. Для цього вони
записуються в спортивні секції, читають літературу,
регулярно дивляться телепередачі, в яких порушують-
ся проблеми моди, поведінки. На перший погляд, тут
нічого поганого немає. Навпаки, вияв такої уваги до
свого Я може послугувати важливим поштовхом для
подальшого самовдосконалення особистості. Проте
такого прагнення для індивідуального самовираження
явно недостатньо. Спрощення мети самовиховання:
оволодіти елементами бою, щоб не боятись ровес-
ників, могли постояти за себе, довести комусь із знай-
омих про наявність волі, фізичних якостей,
виділитись серед інших і т.п., не гарантує особливих
успіхів у розвитку особистості. Індивідуальність осо-
бистості, зазначає С.І. Гессен, повною мірою вияв-
ляється лише тоді, коли вона, не думаючи про свою
індивідуальність, працює над зверхіндивідуальними

завданнями. «Індивідуальність не може бути предме-
том турботи, вона є природний плід прагнення до
зверхіндивідуального» (1, 75). У зв'язку з цим при ор-
ганізації самовиховання особистості особливого зна-
чення слід надавати й меті. Найкраще мета
самовиховання формується у дискусіях про смисл
життя, про загальнолюдські цінності, про щастя при
обговоренні актуальних художніх творів, кінофільмів,
життєвих фактів.

Самопереконання часто тісно пов'язане із само-
навіюванням. Під самонавіюванням слід розуміти
таку дію індивіда на самого себе з допомогою слова,
яка не зустрічає самокритичного до нього ставлення.
Ефективність самонавіювання залежить від певних
умов: усвідомлення необхідності, життєвої важли-
вості самовдосконалення, бажання виробити певні
властивості. Самонавіювання застосовується голо-
вним чином у тих випадках, коли є зовнішні або
внутрішні труднощі в подоланні перепон, які виклика-
ють страх, паралізують волю, а також при гальмуванні
звичок, при невпевненості в собі. Воно буде ефектив-
ним при повному зосередженні уваги на предметі
навіювання.

За змістом самонавіювання завжди суперечить
дійсності. Це його найхарактерніша особливість.
Якщо немає цієї суперечності, немає й самонавіюван-
ня. Якщо самонавіювання за змістом стосується
тільки людини, яка займається ним, то вона може
змінитися відповідно до змісту самонавіювання.
Якщо ж зміст самонавіювання стосується зовнішніх
явищ, інших людей, то самонавіювання може ніколи
не прийти у відповідність із тією матеріальною
дійсністю, якої воно стосується. У такому разі можуть
змінитися тільки уявлення людини про ці явища або
людей, ставлення її до них, а також її суб'єктивні на-
станови. У цьому й полягає завдання такого само-
навіювання.

Самонавіювання відрізняється від педагогічного
навіювання тим, що тут учень сам читає (нишком або
вголос) або просто придумує і вимовляє певні слова,
фрази, щоб подіяти на себе.

Застосування самонавіювання в звичайних фор-
мах, тобто читання мовчки або вголос написаних фор-
мул самонавіювання, промовляння їх напам'ять або
прослухування на магнітофоні, не вимагає великих
вольових зусиль і не становить особливих труднощів.
Йоги Індії привчають своїх дітей до роботи над собою
з того віку, коли дитина починає говорити, тобто при-
близно з першого року життя. Ледве дитина вимовить
перші фрази з двох–трьох слів, як їй зараз же батько
промовляє якусь найпростішу формулу само-
навіювання, наприклад: «Я сміливий». У шість років
діти його вже можуть публічно демонструвати найск-
ладніші феномени. У нас же цього ніде не вчать. Ось
чому, як слушно зазначає Г.М. Ситін, застосування са-
монавіювання нам здається чимось незвичайним, а
тому й важким (3, 46). Через це учні часто відкладають
роботу над собою до зручнішого випадку і втрачають
час. Та й дорослі нерідко роблять те саме.

Тому в наших умовах корисно психологічно підготувати учнів до роботи над собою. Для цього можна рекомендувати самонавіювання типу: «Робота над собою для мене цілком посильна справа. Я легко справлюся з усіма труднощами самовиховання. Самовиховання дасть мені велику користь, і я з великим задоволенням займатимуся самовихованням. Я ніколи не відкладатиму проведення потрібного самонавіювання і використовуватиму для цього весь час, який раніше в мене пропадав даремно. Я наполегливо займатимуся самовихованням і доб'юся своєї мети: я стану таким, яким хочу бути» (3).

Дуже корисно навчити учнів правильно розподіляти зусилля в роботі над собою: важливіші формули самонавіювання слід повторювати по два–три рази. Треба вчити дітей використовувати для самовиховання той час, який у них пропадає даремно: по дорозі до школи і з школи, на перервах тощо, крім того, спеціально виділяти час для самовиховання і проводити сеанси самонавіювання, збільшуючи їх тривалість від п'яти–десяти хвилин до однієї–двох годин.

Починати займатися самонавіюванням слід з найпростіших форм: з читання готових формул самонавіювання або з прослуховування звукозапису. Поступово дитина звикне до самонавіювання і відчує від нього велику користь. Після цього вона займатиметься самонавіюванням із задоволенням. Тоді можна переходити до найскладнішої форми самонавіювання: застосовувати формули самонавіювання з уявленнями. Це вже потребує великої активності й значних волевих зусиль.

Застосування формул самонавіювання з уявленнями полягає в тому, що людина намагається яскраво уявити конкретні життєві ситуації і свої вчинки, що відповідають змісту формули самонавіювання. Ця форма самонавіювання найефективніша, оскільки максимально використовується сила регулювального впливу другої сигнальної системи.

У процесі самовиховання одні уявлення, думки і вчинки слід приглушувати, інші змінювати. Важливо учнів навчити прийомів і методів таких дій. Учні мають знати, що позбавлення певних негативних вчинків може бути досягнуте тоді, коли до них викликати ненависть. Ненависть пригнічує. Це дуже важлива її особливість. Наприклад, щоб приглушити запальність, можна користуватися такою формулою: «Найсильнішою, лотою, злобною ненавистю ненавиджу свою запальність». Щоб закріпити якусь рису характеру, треба посилити своє позитивне ставлення до неї. Наприклад, для зміцнення витримки дуже корисна формула: «Мені дуже подобається моя витримка, я люблю виявляти свою витримку і велике самовладання, це дає мені велику насолоду. Стримувати — значить підносити себе». Щоб подолати запальність і зміцнити самовладання, треба обидві формули промовляти одночасно, одну за одною. У перші ж дні застосування такого самонавіювання учневі стає значно легше поводитись нормально й зберігати потрібні взаємини з людьми (запальність псує ці взаємини). За допомогою подібних формул

можна подолати грубість, зміцнити ввічливість, тактовність.

Самовиховання – це процес активної діяльності особистості, спрямованої на вдосконалення своїх якостей. Особлива роль тут відводиться методів самовправ. Цей метод покликаний забезпечити перехід від намірів до практичної діяльності із самовдосконалення. Такий перехід надзвичайно складний. Пригадаймо, скільки разів кожен із нас планував розпочати самовдосконалення, але так і не зміг реалізувати задуманого.

Переходу особистості від намірів до конкретних дій значною мірою допомагає визначення режиму самовиховання. Режим дисциплінує, сприяє організованій і планомірній роботі над собою. Вироблені правила бажано вивісити на видному місці, а завдання на певний час заносити до щоденника, в якому фіксується хід роботи над собою, її результати. Щоденник необхідно періодично перечитувати, вносити корективи як до мети, програм, так і методів самовиховання.

Оволодінню методом самовправ значною мірою сприяє ознайомлення із методами самовиховання видатних людей. Для прикладу можна навести програму самовдосконалення юного Л.М.Толстого, яку він склав на період свого дворічного перебування в селі.

1. Вивчити весь курс юридичних наук, які потрібні для остаточного екзамену в університеті;
2. Вивчити практичну медицину і частину теоретичної;
3. Вивчити мови: французьку, німецьку, англійську, італійську, латинську.
4. Вивчити сільське господарство як теоретичне, так і практичне;
5. Вивчити історію, географію і статистику;
6. Вивчити математику, гімназійний курс;
7. Написати дисертацію;
8. Досягти середнього ступеня досконалості в музиці й живописі;
9. Написати правила;
10. Дістати деякі знання в природничих науках;
11. Скласти твори з усіх предметів, які вивчатиму.

Як засвідчують факти, Л.М. Толстой не міг повністю виконати свою програму. Вона була надзвичайно великою, і він, очевидно, переоцінив свої можливості. Але більшість запланованого все-таки було виконано. І значною мірою цьому посприяла чітка визначеність у діях.

Дослідження показують, що оволодінню людиною методом самовправ сприяє її ознайомлення із правилами самовдосконалення. Ось деякі з них:

1. Чітко визнач, краще запиши, якими якостями ти хотів би володіти.
2. Уяви себе таким, яким би ти хотів би себе знати.
3. Скрізь, в усіх ситуаціях намагайся діяти, поступати так, як поступала б людина, з якої ти береш приклад, або образ, який ти створив у своїй уяві.
4. У думках став себе у важкі ситуації і старайся знайти вихід з них відповідно до характеру твого ідеального героя.

5. Доводь розпочату справу до кінця.
6. Роби все завжди тільки добре й високоякісно.
7. Неодмінно добивайся успіху. Не вийшло, починай з початку. Не здавайся, не падай духом, не опускай рук. Починай з початку знов і знов.
8. Уникай легких шляхів у житті, долай труднощі – зовнішні й внутрішні.
9. Терпіння, терпіння, терпіння.
10. Постійно, регулярно тренуй потрібну якість.
11. Дотримуйся поступовості.
12. Якщо тобі важко дотримувати слова, самообов'язку, дай обіцянку іншим людям – рідним, друзям, колективу.
13. Кожного дня звітуй самому собі (або іншим) про результати роботи над собою: що зроблено, чого досягнуто, що не виконано, внеси поправки, постав нові завдання.
14. Читай літературу про самовиховання, щоденники великих людей.

Самовиховання як один із найсуттєвіших факторів розвитку школярів – процес надзвичайно складний. Його результати значною мірою зумовлені тим, як вони володіють методами впливу на себе. Завдання педагогічних працівників – допомогти їм у цьому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
2. Донцов И.А. Самовоспитание личности: философско-этические проблемы. – М., 1984.
3. Ситін Г.М. Психологія самовиховання. – К., 1973.
4. Сластєнин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М., 1997.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Калініченко Інна Іванівна – викладач соціології Вінницького кооперативного коледжу.

Коло наукових інтересів – проблеми самовиховання особистості.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2000 р.

ЗАНЯТТЯ КЛУБНОГО ТИПУ ЯК ФОРМА ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

І.Л. Коломієць

Автор розкриває суть естетичної культури як єдності емоційно-чуттєвого, інтелектуального і діяльнісного компонентів. На основі визначення рівня естетичного розвитку дитини до початку навчання у школі описує методику формування естетичної культури молодших школярів у процесі проведення занять клубного типу з елементами інтеграції мистецтв.

The author reveals the essence of the aesthetic culture as the unity of emotional and sensual, intellectual and activity component. The methods of primary school pupils aesthetic culture formation in the process of club type classes with the elements of art integration on the bases of the determining of the aesthetic level of the child before the beginning of studying at school are described.

У сучасних умовах провідне значення для загальноосвітньої школи має проблема формування духовної культури підрастаючого покоління, однією із складових якої є естетична культура. Максимальне використання естетичного фактора сприяє вдосконаленню національної самосвідомості людини, піднесенню її трудової і соціальної активності, зростанню творчого потенціалу України, прискоренню соціально-економічних процесів у державі.

Естетичну культуру ми розглядаємо услід за авторами праці «Естетичне виховання в школі» як «сукупність усіх естетичних (природних і створених працею людини) цінностей, які беруть участь у взаємодіях суспільства до вдосконалення, повного розквіту всієї системи суспільних відносин» і в той же час, як «якість особистості, котра виражає здатність і навички емоційно сприймати та оцінювати явища життя й мистецтва, прекрасного чи комічного, а також

змінює природу і навколишній світ людини за законами краси» (2, 6). Виходячи із цього визначення, естетична культура особистості є цілісною єдністю естетичної свідомості й активної естетичної діяльності.

Естетична свідомість – складова суспільної свідомості та її форма, що відображає усе багатство естетичного ставлення людини до світу й розкриває її активне, нове прагнення до гармонії, досконалості, краси, ідеалу прекрасного.

Для розвитку структурних елементів естетичної свідомості особистості необхідно закріпити певні психологічні процеси в стійких психічних утвореннях і фізіологічних механізмах. В естетичній свідомості такою основою слугує естетичне почуття, що є концентрованим виявом і закріпленням відповідних емоцій та переживань. Якщо вихователі вдається закріпити в естетичних почуттях емоції й переживання, що виникають при зустрічі з прекрасним, то в подальшому учні вже без його допомоги будуть шукати зустрічі з прекрасним у природі, житті й мистецтві та відчувати радість, захоплення, здивування чи гнів, незадоволення. В естетичному почутті концентрується не лише різноманітний чуттєвий досвід людини, в ньому відображаються переживання засвоєних особистістю цінностей людської культури. Тому естетичне почуття розглядаємо як чуттєво-теоретичний зріз реальних цінностей об'єктивного світу й суб'єктивних ціннісних орієнтацій людини. Своєрідність естетичного емоційно-чуттєвого життя людини полягає в тому, що воно навіть у неусвідомлених виявах

будується на ідеальних прагненнях і бажаннях людей, оскільки естетичне сприйняття, емоції, переживання, почуття виникають і виявляються на основі ідеальних уявлень про прекрасне.

На основі сформованих естетичних почуттів виникає нове естетичне утворення – естетичний смак; це своєрідний місточок, що пов'язує між собою емоційно-чуттєву й раціональну частини естетичної культури особистості. Якщо емоції, переживання і почуття корелюють взаємини індивіда із середовищем на психологічному рівні, що не передбачає обов'язкового усвідомлення суті подібної взаємодії, то естетичний смак обов'язково передбачає логічне обґрунтування і розуміння сутності естетичних оцінок. Розгорнуте доведення свого позитивного чи негативного ставлення, аргументоване обґрунтування такого ставлення, що виникло на основі естетичних переживань і почуттів, є одним із показників ступеня естетичного розвитку особистості.

Сформований естетичний смак є основою для формування індивідуальних естетичних поглядів і переконань. Естетичні погляди ми розглядаємо як систему логічно обґрунтованих суджень про прекрасне й потворне, величне й нище, трагічне й комічне, естетичне й художнє і т. ін., про твори мистецтва, що спираються на здобуті людством знання з цих питань. Такі погляди розкривають усвідомлене естетичне ставлення людини до дійсності, особисту естетичну позицію кожного індивіда. Переконаваннями ця система поглядів стає тоді, коли на її основі формуються звички, життєві принципи й виробляються риси характеру, воля, що постійно виявляються у всій життєдіяльності особистості й забезпечують дійсно єдність слова і діла.

Естетичні погляди, переконання, смаки, ідеали як результати внутрішньої, духовної діяльності людини, що збагачують її особистість, знаходять свій вихід назовні – у всіх формах естетичної діяльності та її продуктах. Естетична діяльність передбачає творення, поширення, освоєння естетичних цінностей.

Таким чином, естетична культура може розглядатися як єдність інтелектуального, емоційно-чуттєвого й діяльнісного компонентів.

Сприйнятливим для формування естетичної культури, до образного пізнання світу й мистецтва є молодший шкільний вік. На момент вступу до школи відбувається формування естетичних потреб – потреби в радісному переживанні власної діяльності, умінь, що вдосконалюються, свободи володіння своїм тілом, мовленням, поведінкою; формування естетичного ставлення до довкілля, оскільки воно стає безпосереднім предметом художнього відображення в творчості дитини, в дитячих малюнках, до поведінки дорослих – у рольовій грі, що відтворює її; формування елементів естетичного смаку як певної вибіркової здатності естетичної свідомості, системи переваг одних об'єктів, форм, дій над іншими; розвиток свідомого ставлення до власних естетичних потреб, установок, переживань, початкових суджень, смаків. Це ставлення розкривається у прагненні відповісти на

питання, що виникають в естетичному досвіді дитини: чому це красиво? чому мені це подобається? чому це смішно? чому так сумно?

Виходячи із такого рівня естетичного розвитку дитини, завдання естетичного виховання в початкових класах передбачають розширення сфери дії естетичного ставлення – потреб, установок, переживань, суджень – на світ знань, що відкривається дитині; розширення діапазону естетичних реакцій і диференціації основних естетичних почуттів – прекрасного, піднесеного, трагічного і т. ін.; розвиток смаку, тобто вибіркового і до деякої міри усвідомленого ставлення до різноманітних носіїв естетичних цінностей у природі, в речах, у творах мистецтва; переведення естетичних емоцій і почуттів дитини в естетично цілеспрямовані дії, тобто перетворення естетичних установок і критеріїв у регулятори всіх напрямків практичної діяльності молодшого школяра.

Формування естетичної культури як неперервний процес повинне здійснюватися передусім у діяльності. Найбільш оптимальною формою залучення молодших школярів до естетичної діяльності є заняття клубного типу, які дозволяють кожній дитині відчути себе не стільки учнем, скільки особистістю. Доцільність таких занять обґрунтовується і віковими особливостями молодших школярів, їх прагненням захоплюватися різноманітними заняттями, відсутністю стійких диференційованих інтересів, а також необхідністю уникнути односторонності в розвитку дітей. У клубі діти перебувають у менш регламентованих умовах, ніж на уроках. Вони можуть відносно вільно, за власним бажанням та інтересом вибрати справу. Разом з тим діти можуть об'єднуватися для спільної діяльності в невеликі групи.

Оскільки інтереси молодших школярів нестійкі, то в нашій експериментальній роботі ми використовували елементи інтеграції мистецтв, що спрямувалися на цілісне пізнання світу учнями й розвиток їх творчих здібностей. При цьому розв'язувались такі завдання: оволодіння загальноестетичними поняттями, спільними для багатьох видів мистецтва, які створюють їхню мову; розвиток художнього сприйняття на основі порівняння елементів естетичної інформації; розвиток емоційно-чуттєвої сфери; формування установок і стійкого інтересу до спілкування з мистецтвом; засвоєння засобів художньої виразності; формування пізнавального інтересу до творчої діяльності. Важливо, що учні опановували естетичні поняття на художньо-естетичному матеріалі, а це поєднує національні культурні традиції й здобутки світової спадщини, всебічно збагачує їхнє враження, в результаті чого створюються цілісні художні образи, формується початкові уявлення про художню картину світу.

Експериментальна програма з формування естетичної культури молодших школярів в процесі проведення занять клубного типу з елементами інтеграції мистецтв передбачала три етапи: спонукально-орієнтаційний, інформаційний, діяльнісний. Завданнями першого етапу було створення естетичного

середовища, що повинне виступати умовою для подальшого спілкування з мистецтвом, а також для розвитку міжособистісних стосунків, виявлення рівня естетичної культури молодших школярів. Реалізація цих завдань здійснювалась у процесі мистецько-ігрової програми «Прекрасне навколо нас», що передбачало знайомство з комплексом мистецтв, показ, як за допомогою різних виражальних засобів створюється певний художній образ. Програма містила ігри творчого характеру, кожна з яких супроводжувалася питаннями, комплексні завдання, метою яких було фіксування вражень від побаченого у різноманітних формах: імпровізація характеру, настрою, поведінки персонажів у формах драматургічного, образотворчого та музичного обігрування, інсценування фрагментів творів, виконання пісень та прослуховування музики із впровадженням театралізованої дії, імпровізація характерних рухів під музику, прослуховування музики з наступним малюванням образів, що виникають, тощо.

Другий, інформаційний, етап реалізував завдання поступового переходу від загального знайомства до більш глибокого проникнення в специфіку мови, його жанрову структуру подальшої активізації творчої діяльності. Цикл взаємопов'язаних занять «Мандрівка в країну мистецтва» допомагав дітям оволодіти основами мистецтва, дати уявлення про взаємозв'язок явищ, предметів, про існування багатогранності світу. На нашу думку, доцільно не обмежуватися використанням видів мистецтва, з якими учні знайомляться на уроках (музика, образотворче мистецтво, література), а й вводити декоративно-прикладне мистецтво, архітектуру, дизайн, хореографію, театр тощо. Програма цього етапу містила різноманітні бесіди, під час яких дізнавались, ким і як створюються твори мистецтва, знайомились з творчістю окремих митців, визначали виражальні засоби, що створюють цілісний художній образ, а також ігрові завдання, котрі сприяли осмисленню дітьми мистецтва як форми відтворення дійсності. Декілька видів мистецтва, поєднані однією тематикою, зокрема тематикою природи, створювали цілісне уявлення про прекрасне в навколишньому житті.

На діяльнісному етапі відбувалося поширення художньо-естетичної інформованості школярів, формування інтересу до безпосереднього спілкування із творами мистецтва, а головне – стимулювання до самостійної творчої діяльності та оволодіння вміннями створювати красиве. Ми розпочинали роботу на цьому етапі із залучення дітей до ігор-імітацій. При цьому враховували характерні ознаки рольової гри: умовна ситуація, яку дитина моделює сама; абстрагування від реального призначення предметів, їх ігрове використання; роль, що її довільно вибирає собі дитина і з якою вона ототожнює себе під час гри; ігрові дії, через які реалізуються вибрані ролі та реальні стосунки між партнерами по грі, що, з одного боку, визначаються

умовною ігровою ситуацією, а з другого – умовами тієї дійсної ситуації, яку вони програють. Спроба розкрити свій внутрішній світ за допомогою якихось зовнішніх засобів для повторення тієї насолоди, що її одержала дитина під час фантазування при спогляданні свого твору, робить головним в ігровій діяльності сам її результат. Тією мірою, якою він залишається для дитини тільки побічним результатом її фантазії, ця діяльність виступає ще як гра. Але як тільки продукт набуває у її свідомості самоцінної значущості, гра закінчується і починається власне творчість. Незвичними для дітей були такі види діяльності: фантазування за картинами, конкурси на кращу імпровізацію визначених персонажів, вправи на координацію в просторі, виконання пластичних етюдів.

Завдання третього етапу досягались у ході залучення дітей до мистецько-ігрової програми «Ми готуємо виставу». При реалізації цієї програми діти виступали в певних ролях (письменника, драматурга, художника, композитора, музиканта, режисера, актора, дизайнера тощо). Таким чином, значно посилювалась їх відповідальність. Інші діти виконували роль слухачів і критиків, висловлювали свої думки щодо бачення художнього образу, оцінювали підготовку своїх друзів. Завершувався цей етап спільним обговоренням: чи вдалося створити цілісний художній образ, завдяки яким засобам, чи була гармонія, узгодженість між цими засобами. Отже, підготовлена вистава є найвищим виявом активності й самостійності художньо-естетичної діяльності дітей. Слід відзначити, що спочатку ставилися вистави тривалістю 3–5 хвилин за відомими дітям творами, в ході експериментальної роботи поступово ускладнювалися творчі завдання, урізноманітнювалися виражальні засоби, залучалися нові (для дітей) види мистецтва. Такі заняття клубного типу, крім розв'язання завдань формування естетичної культури, допомагають максимальному розкриттю індивідуально-психологічних особливостей учнів, формуванню їх зовнішнього вигляду, навичок поведінки. Знімається зовнішня та внутрішня скучність дітей, вони стають відкритими та безпосередніми.

Від заняття до заняття в процесі сприйняття учнями різних видів мистецтва, їх взаємопроникнення та художньої практичної діяльності повторюються та на більш якісному рівні формуються естетичні поняття, естетичні почуття, вміння та навички, закладаються основи гуманістичного розвитку дитини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зязюн І.А., Семашко О.М. Національна державна комплексна програма естетичного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 12. – С. 29–53.
2. Петрова Г.А., Шуртакова Т.В. Эстетическое воспитание в школе. – Казань, 1991. – 158 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Коломієць Інна Леонідівна – аспірантка кафедри педагогіки психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – формування естетичної культури молодших школярів.

Стаття надійшла до редакції 16.02.2000 р.

АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

О.Б. Коломієць

В статті обґрунтовується необхідність вирішення проблеми гуманізації навчання у вищій школі, зокрема у процесі викладання історико-культурологічних дисциплін, в тісному зв'язку з проблемою творчої реалізації особистості; характеризуються компоненти творчої моделі навчання та психолого-педагогічні умови, що сприяють активізації творчої діяльності і розвитку творчих здібностей майбутнього фахівця.

In this article the necessity of solution of two important problems is substantiated. The first problem deals with humanization of education in high schools, part of it, in the process of teaching historical and culturological subjects. The second problem, which is closely connected with the first one, is the question of creative realization of a personality in the process of education. Also in this article all the components of creative model of education and psychological and pedagogical conditions which promote activation of future specialist's creative activity and improvement of his creative skills are characterized.

З перетворенням України на самостійну державу освіта стала власною справою українського народу. З реформуванням системи освіти, в тому числі і професійної, пов'язується відтворення інтелектуального потенціалу країни, виходу вітчизняної науки й техніки на світовий рівень. Саме тому нагальною проблемою розвитку професійної освіти є подолання недоліків традиційної системи підготовки спеціалістів різних напрямів, яка вступила у протиріччя з новим станом і динамічністю змін у житті нашого суспільства, із сучасними вимогами до праці, індивідуальним і творчим характером діяльності спеціаліста будь-якого фаху. За таких умов головною метою професійної освіти, яку сьогодні багато вчених і практиків визначають як особистісно-орієнтовану, повинна бути не тільки підготовка спеціаліста з відповідними якостями, але й розвиток його творчої індивідуальності, здатності до комплексного й варіативного використання в професійній діяльності всієї сукупності основних теоретичних знань, практичних навичок, бачення нової проблеми у зовнішній ситуації, знаходження способів її розв'язання.

Завдання щодо виховання людей з високими творчими можливостями вже давно перетворилося у соціальну потребу, ситуацію, що склалася сьогодні в суспільстві, можна назвати критичною: знизився творчий потенціал, а також сприймання всією соціальною структурою новаторства, виявів творчої активності людей. Розв'язання цієї проблеми значною мірою залежить від викладачів вузів, творча педагогічна діяльність яких повинна бути спрямована на створення сприятливих умов для самореалізації особистості кожного студента в процесі навчання.

Крім того, процеси демократизації, гуманізації суспільства вимагають сьогодні від кожного його члена вміння працювати в нестандартних умовах, постійно вдосконалювати свою творчу діяльність. У зв'язку з

цим проблема розвитку духовно-творчого потенціалу майбутнього спеціаліста в процесі вузівського навчання є актуальною й потребує розв'язання.

За такого підходу до освіти більше уваги в навчанні повинно приділятися розвитку емоційної сфери студентів, стимулюванню імпровізації, вихованню та природному вияву почуттів поряд з певною свободою рішень, дій та самооцінки. Творчу самореалізацію студентів можна вважати також одним з напрямків їх гармонійного розвитку. Видатний педагог Г. Ващенко, розглядаючи завдання виховання української молоді, зазначав: «Людину можна визнати за гармонійно розвинену лише при тій умові, коли якась властивість її посідає центральне місце в її психічному житті і відіграє роль стрижня, навколо якого органічно об'єднуються особисті властивості людини» (1, 183). Розвиток творчих засад навчального процесу у вузі стає важливою умовою виховання загальнолюдських цінностей та гуманістичних ідеалів студентської молоді, що забезпечує їх перехід в особистісно визнану суб'єктивну систему цінностей кожного. Тому проблему гуманізації навчання, зокрема в процесі викладання історико-культурологічних дисциплін, на нашу думку, необхідно розв'язувати в тісному зв'язку з проблемою творчої реалізації особистості. Творча особистість студента виявляється в його активній та різноманітній діяльності, ядром якої є засвоєння та нагромадження знань, вироблення практичних умінь та навичок. Вони в свою чергу є основою для подальшого інтелектуального пошуку. Важлива умова розвитку творчої особистості – наявність у неї відповідної культури мислення.

Творча спрямованість особистості є передумовою будь-якої творчої діяльності, в процесі котрої формуються і розвиваються творчі здібності. Творчими у вузькому значенні слова є інтелектуально-евристичні здібності, тобто здібності генерувати ідеї, висувати гіпотези, фантазувати, асоціативно мислити, бачити суперечності, переносити знання й уміння в нові ситуації, це – здатність відмовитися від стереотипів, незалежно судити, критично мислити. Саме ця група творчих властивостей більшою мірою, ніж інші, бере участь у створенні нового творчого продукту.

Творчі здібності формуються протягом усього життя людини. Велику роль у їх розвитку відіграє навчальна діяльність. Адже, як свідчать психологи, здібність виявляється саме в діяльності. Творчі здібності студентів можна вдосконалювати, навчаючи їх різних за напрямом дисциплін. У процесі вивчення дисциплін історико-культурологічного циклу продуктивність цієї роботи зумовлюється наявністю в студентів пізнавальної мотивації, їхнім усвідомленням набуття знань з історії чи культурології. Усе це веде до перебудови психологічних процесів сприймання,

пам'яті, мислення, уяви. Ось чому вдосконалення творчих здібностей кожного студента потребує вивчення тих змін, які відбуваються в ньому самому, в його психіці, поведінці, в усіх сферах його життєдіяльності.

З психологічного погляду творчість являє собою процес створення чогось нового для суб'єкта, що діє, і це означає, що творчість доступна кожному. Однак, для її реалізації необхідні певні психолого-педагогічні умови, в яких буде формуватися творча спрямованість особистості, для котрої стосовно до будь-якого завдання характерна висхідна позиція: «я можу», «я зроблю». Так починається творчий пошук. Головним стимулом творчої активності для студентів стають ускладнення, які вони намагаються подолати самостійно без підтримки викладача. На цьому рівні розвитку студент за власною ініціативою ставить перед собою нові завдання. Ініціатива студента, тобто його здатність виявляти волюві зусилля, виступає інтегративним фактором, що має системоутворювальне значення для компонентів творчої моделі навчання. Без творчої ініціативи особистості важко собі уявити розвивальну систему навчання. Дослідження, яке проводилось нами серед студентів Кіровоградського державного технічного університету, показало, що сьогодні в технічному вузі на заняттях з гуманітарної підготовки лише 26% студентів виявляють ініціативу самостійно і ще 19% – залежно від обставин, тобто тільки 45% студентів готові виступати, активно доповнювати виступи інших, брати участь у дискусії, виконувати творчі завдання. Це – маловтішний факт, адже через творчу ініціативу людей взагалі здійснюється вплив суспільних потреб, цілей, знань на зміст навчання. Причинами досить низького рівня творчої активності, на нашу думку, можуть бути негативні життєві установки, відсутність цілей, що стосуються навчання, відсутність сприятливих способів діяльності, обтяжливі характерологічні особливості, а також поганий стан здоров'я.

Разом з тим зазначимо: для розвитку пізнавального інтересу студентів, визначення нових підходів до вивчення історичного та культурного минулого українського народу творчий потенціал викладача та студентів під час вивчення історико-культурологічних дисциплін повинен бути спрямований на засвоєння високої методологічної культури мислення, усвідомлення громадського та особистісного сенсу діяльності, що зумовлює розв'язання певних творчо-пошукових завдань. Усі змістовні компоненти й форми цієї роботи необхідно пов'язувати з єдиною ідеєю утвердження самооцінки кожної людини і будувати на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу, що, на нашу думку, забезпечить створення сприятливих умов для їх творчої самореалізації. В процесі творчого виконання навчальних завдань на занятті з історії чи культурології в студентів формуються нові конкретні уявлення про важливі сторони української історії, світової та вітчизняної культури, правдиве ставлення до національних і загальнолюдських цінностей на основі історичних до-

кументів і матеріалів та емоційно-ціннісних орієнтацій, розвиваються оцінки, які адекватні місцю й ролі України в світовому суспільному та культурному процесі.

Результатом такого підходу до вивчення історико-культурологічних дисциплін стає формування творчого мислення особистості, що означає вміння розв'язувати нестандартні, нетипові завдання. Основними елементами творчого мислення студента виступають: самостійне перенесення знань у нову галузь; вміння бачити головне в об'єкті; вміння бачити альтернативу рішень; вміння комбінувати раніше відомі й нові способи розв'язків тих чи інших завдань. Цей перелік можна продовжувати, але головне очевидне: всі ці властивості виробляються в людині не в результаті пасивного нагромадження інформації, вони є результатом розвитку творчих засад. Отже, активність – це властивість не мислення, не пам'яті, а особистості як суб'єкта діяльності.

Науковці вважають, що без певного рівня творчої активності людини, який виявляється хоча б в елементарних актах уваги, не може відбуватися навіть найпростіший акт пізнання. Тому, на думку А. Вербицького, повинно йтися не про протиставлення понять «активний» чи «пасивний», а про рівень і зміст активності студента, зумовлений тим чи іншим методом навчання: активності на рівні сприйняття і пам'яті, уявлення і творчого мислення, активності відтворення чи створення нового, соціальної активності (2, 45). Така постановка питання зумовлює необхідність теоретичного обґрунтування дидактичного принципу формування творчої активності особистості та його впровадження у викладання, зокрема історико-культурологічних дисциплін. Цей принцип зумовлює систему вимог до навчання – спільної діяльності студентів та педагогів.

У спеціальній літературі зазначаються різні підходи щодо характеристики творчої особистості та способів її розвитку. На її основі академік Р. Хохлов узагальнив складові талановитого спеціаліста-дослідника й дійшов до такого набору необхідних особистісних якостей:

- захопленість;
- добра пам'ять;
- вміння чітко й логічно формулювати свої думки, висновки та пропозиції;
- вміння просто думати про складні речі й розповідати про них, користуючись термінами, зрозумілими співрозмовнику;
- висока інтенсивність генерування ідей, їхня фільтрація;
- творча розкутість, вміння мислити легко, без упереджень;
- вміння критично оцінювати результати досліджень, особливо своїх власних;
- широкий науковий світогляд;
- широка загальна ерудиція, висока культура (3, 192).

Усі ці якості необхідно, на нашу думку, розвивати в студентів, які готуються до творчої діяльності. А

оскільки вона має місце в будь-якій сфері знань, то такі властивості необхідні кожному сучасному спеціалістові.

Творча діяльність викладачів та студентів успішно проходитиме на заняттях, що визначаються творчою спрямованістю. Основними вимогами до такого виду занять, на нашу думку, такі:

- організація творчої діяльності повинна спрямовуватись на задоволення потреб, що виникають на різних етапах розвитку особистості;

- студенти, які беруть участь у творчому процесі, повинні завжди відчувати необхідність у подоланні посилюваних труднощів, щоб у них виникала потреба в оволодінні новими знаннями, новими способами дій та відповідними вміннями й навичками;

- велике значення має колективний характер діяльності, яка спрямована на формування колективної моралі кожного студента й на забезпечення необхідної йому свободи творчості, свободи самореалізації;

- кожен студент наділяється відповідною роллю, виконання якої буде максимально корисним колективу, сам виконавець від її реалізації отримує задоволення, викладач виступає рівноправним членом колективу.

При викладанні навчальних предметів, зокрема історії чи культурології, для розвитку творчих здібностей студентів важливо також:

- вивчати вузлові проблеми, ідеї, теми, які сприяють розвитку науково-перетворювального стилю мислення;

- забезпечити вивчення (одержання) нової інформації, прищепити потяг до самостійного набуття знань;

- вільно використовувати відповідні літературні, наукові й навчальні джерела;

- сприяти в процесі викладання розвитку свідомості й самосвідомості студентів, розумінню ними своїх зв'язків з іншими людьми, природою, культурою тощо.

Отже, зміст навчального предмета, спрямований на розвиток творчих здібностей студентів, повинен виходити за межі загальноприйнятих програм, визначатися більшим рівнем узагальненості, враховувати інтереси студентів, стиль і темп засвоєння ними знань, залишати студентам можливість більш глибокого проникнення у сутність.

Дотримання цих вимог у навчальному процесі не тільки надасть йому творчого характеру, а й забезпечить реалізацію основної мети учіння в площині гуманізації освіти, стане основою всебічного й гармонійного розвитку особистості. Слід зазначити також і те, що творча самореалізація особистості студента на заняттях з історії чи культурології не повинна супроводжуватись приниженням людської гідності та інтересів інших. Як свідчить практика, абсолютизація розкріпачення особистості призводить до сприйняття особистого інтересу як абсолютного блага. А за такого підходу гуманістична мораль руйнується.

Необхідно пам'ятати й про те, що творчість ніколи, ні за яких обставин, ні в якій діяльності не виникає під тиском чи примусом. Тому нові підходи, спрямовані на активізацію творчої діяльності особистості, зокрема в процесі викладання історико-культурологічних дисциплін, повинні будуватися на

стимулюванні інтересу, натхнення, настрою, мотивації студентів до творчого навчання і праці, тобто мають відповідати принципам гуманної педагогіки. Важливою умовою розвитку інтересу як пізнавальної потреби є підтримка в студентів почуття задоволення від пізнавальної діяльності: заслужена похвала, обов'язкова оцінка викладачем досягнутих результатів. Важливим є почуття радості від досягнення успіху. Відомо, що неуспіх сам по собі та ще й негативна оцінка врешті-решт призводять до дезорієнтації внутрішніх сил студента, зникнення його мотиваційних утворень. Тому неуспіхи в навчанні повинні розцінюватись як спроба розв'язання поставленого завдання чи як тимчасова зупинка у розв'язанні його, як необхідний крок, що наближає до розв'язання. У цілком невдалому виконанні студентом тієї чи іншої роботи треба знайти й щось позитивне. Студент повинен відчути співчуття педагога, готовність допомогти йому, віру в те, що студенту таки вдасться розв'язати завдання. За такої умови процес навчання насичується духом взаємної довіри, що сприяє досягненню педагогом обережного коректування, яке забезпечує подальший розвиток пізнавальної потреби.

Отже, можна зробити висновок про те, що творчість і гуманізація освіти взаємопов'язані. Оскільки творчість є невід'ємною ознакою особистості, то її формування має світоглядну й гуманістичну спрямованість. Творчість виступає джерелом гуманізації освіти, гуманізація освіти має на меті і стимулює творчість. Однак, цей зв'язок не реалізується сам по собі, необхідний певний механізм його реалізації. Основою діалектичного зв'язку між творчістю, освітою виступає людська діяльність: наука і знання спираються на творчу діяльність, гуманістичну спрямованість. Можна говорити про те, що з підвищенням рівня творчості поглиблюється гуманізація освіти й посилюються масштаби творчості кожної особистості. Звідси й випливає розуміння актуальності питання про природу творчого процесу, його функції й ступінь використання в гуманізації освіти. Формування духовно-творчого потенціалу майбутнього фахівця, зокрема в процесі викладання історико-культурологічних дисциплін, буде ефективним лише тоді, коли всією логікою побудови й змісту навчального процесу, стилем навчання та виховання студент буде поставлений у стан дієвого суб'єкта пізнання, праці й спілкування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вашенко І.В. Виховний ідеал. – Полтава, 1994. – С. 183.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991. – С. 45.
3. Хохлов Р. О формировании молодого специалиста в стенах вуза // Возраст познания. – М., 1977. – С. 192.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Коломієць Олена Борисівна – ст. викладач кафедри українознавства Кіровоградського державного технічного університету.

Коло наукових інтересів – проблеми гуманізації вищої школи. Стаття надійшла до редакції 24.02.2000 р.

РЕАЛІЗАЦІЯ В.О.СУХОМЛИНСЬКИМ ПРИНЦИПУ ПРИРОДОВІДПОВІДНОСТІ В МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ШКОЛЯРІВ

В.О. Кравцов

У статті розглядаються особливості організації морального виховання в педагогіці Василя Сухомлинського. Автор відзначає пріоритетність, ефективність, комплексність, актуальність філософського обґрунтування реалізації принципу природовідповідності в моральному вихованні.

This article deals with the structure of moral upbringing in Sukhomlinsky's pedagogical system. The author underlines the main role, effectivity, systematicity, actuality of philosophical basis of realization the principles of natural upbringing in the moral upbringing.

Видатний педагог Василь Сухомлинський приділяв багато уваги проблемам морального виховання школярів. Це не дивно, виходячи із соціальної природи людини. Адже реалізація і розвиток її творчого потенціалу, задоволення індивідуальних потреб і запитів безпосередньо залежать від уміння жити в суспільстві, відповідати характерним йому вимогам, нормам і правилам поведінки. У більшості випадків – це норми моралі та етики.

Отже, від рівня моральної вихованості кожної людини залежить стан суспільних відносин, моральне здоров'я соціуму, можливість розв'язання глобальних проблем цивілізації.

Слід відзначити, що особливе місце в організації морального виховання за педагогікою В.О. Сухомлинського займає реалізація принципу природовідповідності. Це зумовлено такими факторами:

по – перше, як прибічник педагогіки гармонійної цілісності, Сухомлинський побудував педагогічну систему, виходячи з тісної взаємодії усіх компонентів всебічного розвитку особистості та комплексної реалізації принципів виховання;

по – друге, філософсько – педагогічні погляди В.О.Сухомлинського близькі до традицій філософії ноосфери, заснованої В.І.Вернадським. У зв'язку з цим моральне виховання набуває першочергового значення в контексті формування нового типу світогляду, а особлива увага приділяється взаєминам людини і природи, що визначає потребу в реалізації принципу природовідповідності в моральному вихованні;

по – третє, реалізація природовідповідності з урахуванням анатомо-біологічних і психологічних особливостей дітей дозволяє видатному педагогу реалізувати гуманістичне положення про людську духовність, створити умови для духовного зростання школярів.

Виходячи з пріоритетності морального виховання, Сухомлинський приділяв цій проблемі багато уваги в своїх творах. Найповніше реалізація принципу природовідповідності в моральному вихованні простежується в таких творах педагога, як: «Духовний світ

школяра», «Моральний ідеал молодого покоління», «Серце віддаю дітям», «Виховання особистості у радянській школі», «Павлівська середня школа», «Народження громадянина» та інших.

Потрібно підкреслити, що особливості розвитку сучасної техногенної цивілізації, особливо період науково-технічної революції, вимагають необхідності не тільки нагромадження інтелектуального потенціалу, а й подальшого розвитку та збагачення змісту моральності. На цьому наголошували майже всі відомі педагоги, філософи, громадські діячі. Проте науково – технічний прогрес об'єктивно привів до універсальної технократичної тенденції в людській свідомості, в мисленні. Гуманізаторські аспекти в суспільному житті виявились приниженими. Невипадково психолог В.П.Зінченко писав: «Технократичне мислення – це Свідомість, якій не властиві Розум і Мудрість. Для технократичного мислення не існує категорій моральності, совісті, людського співчуття і гідності» (1, 8). Наслідком такої дисгармонії стали не тільки моральна криза суспільства, яку ми спостерігаємо в наш час, але й екологічна криза, що загрожує самому існуванню людства.

Одним з перших шлях виходу з цієї ситуації запропонував В.І.Вернадський. Він і його послідовники створили філософську концепцію, що передбачає розумну побудову взаємин людини з природою і з іншими людьми. Основою цих взаємин повинна стати нова соціальна свідомість, сформована на новому, ноосферному світогляді. Василь Сухомлинський був першим, хто розробив шлях формування нової моралі й нового світогляду в педагогіці через реалізацію принципу природовідповідності у вихованні. Для цього він вводить поняття «духовний світ особистості», гармонійно об'єднуючи в ньому розвиток, формування й задоволення моральних, інтелектуальних, естетичних запитів людини в процесі активної діяльності. Педагог вважав, що духовне багатство людини – це «моральна спрямованість вищих форм психічної діяльності, ідейність спонукань, інтересів, думок, поглядів, переконань» (2, 212). Виходячи з власних філософських поглядів, Сухомлинський на провідне місце в практиці морального виховання ставить виховання людяності, гуманності. Шляхом такого виховання є реалізація принципу природовідповідності через свідому працю на користь людей і для майбутнього. Такою діяльністю стає вже в перший рік шкільного життя закладання учнями маленької діброви, яку вони доглядають протягом усіх років шкільного навчання. Сенс цієї справи, на думку Сухомлинського, полягає в тому, що діти думають про радість, яку принесуть їхні дубки людям майбутнього. Звідси – перша складова морального виховання: духовна сутність людини по-

винна бути світлою, радісною, формуватись за допомогою добрих вчинків, при яскравому емоційному фоні. Друга складова морального виховання за Сухомлинським – прищеплення вихованцям шанування головної цінності для людини – життя. А оскільки гуманіст Сухомлинський розглядає життя – як універсальну категорію, на зразок В.І.Вернадського, Махатми Ганді та ін., то не дивна його ідея навчити дітей цінувати життя в природі, щоб цінувати людське, і, навпаки, реалізація принципу природовідповідності є визначальним фактором у формуванні цих засад моральності.

Третьою складовою морального виховання в системі В.О.Сухомлинського можна вважати діяльність з подолання труднощів різного характеру. При цьому педагог відзначав, що у формуванні духовного світу школяра, а відтак його моральних переконань першочерговий вплив має розумовий розвиток. Найбільшою вадою при цьому він уважав відрив процесу здобуття знань від їх першоджерела – навколишнього середовища. За таких обставин не тільки ускладнюється процес навчання, а й знижується ефективність морального виховання. По – перше, відсутність зацікавленості у здобутті знань призводить до значних морально – вольових зусиль, що не бажано в молодшому шкільному віці; по – друге, володіючи великим запасом знань, учень не вмів ними користуватися, а відтак у нього відсутнє моральне задоволення від результатів навчальної діяльності, і, нарешті, абстрактні знання без розвитку морального підґрунтя призводять до формування споживацького світогляду.

Розв'язання цих проблем Василь Сухомлинський вбачав в організації природовідповідного виховання. Зовнішнє середовище він називав визначальним фактором життя школярів. «Духовне життя, духовне багатство людини визначається багатством її справжнього ставлення до навколишнього світу, змістом і характером її взаємодії з природою та людьми» (2, 233).

Особливо слід звернути увагу на врахування в педагогіці Сухомлинського природних потреб, особливостей духовного розвитку кожного учня, психічної природи дітей. Творець «філософії дитячого щастя» впевнений, що моральне здоров'я і повноцінний гармонійний розвиток дитини можливі тільки за умови розкриття її природних нахилів і здібностей. «Це святая святых виховання: вміння помітити в кожному його золоту жилку, підказати, у якій сфері ти можеш стати справжньою людиною» (3, 33), – наголошував педагог, організовуючи взаємини малюків з близьким для них світом природи. Це дозволяє не тільки помітити таланти дітей, а й створити для них ситуацію успіху, адже завдання з дослідження світу природи близькі, легкі й зрозумілі дитині, а тому практично завжди розв'язуються. Успіх створює атмосферу інтересу до навчання, а також зміцнює моральні переконання в доцільності й цікавості навчальної діяльності. Крім того, заняття в невимушеній яскравій атмосфері, в природному середовищі, що пробуджують фантазію, розвивають фізичні сили, формують світлі есте-

тичні почуття, створюють атмосферу радості та бадьорості в дитячому колективі і в свідомості кожного учня. Сухомлинський вважав, що «радість як джерело оптимістичної впевненості дитини в своїх силах є умовою того багатства дійсного ставлення до навколишнього світу, без якого неможливий духовний розвиток» (2, 235). Але він же застерігав, що «дитяче щастя егоїстичне за своєю природою», дитина повинна не тільки отримувати добро, а й уміти робити добро іншим (4, 219).

Тому, продовжуючи традиції «педагогіки серця», заснованої Г.С.Сковородою, В.О. Сухомлинський називає виховання у молодшому шкільному віці – від 6 до 10 років – «школою сердечності» (4, 219). У цей період видатний педагог та його колеги намагалися виховати сердечне ставлення кожної дитини до навколишнього світу, до природи, до всього, що створює людина і, насамперед, до самої людини. Вчений – педагог переконаний у необхідності творення краси, щоб творення краси і творення добра злилося для дітей в єдине ціле. Звичайно, найбільше для цього підходить природовідповідна діяльність. Тому ще у «Школі радості» учні Сухомлинського вчилися пізнавати красу природи, в спілкуванні з нею вони отримували й перші уроки моралі та етики. Сухомлинський писав: «Світлий дитячий демократизм не знає ієрархії. Близькі дитині і пташка, рівня – метелик, і квітка, в камінці і черепащі вона бачить брата» (6, 58). Дійсно, чим менша дитина, тим менше в ній соціального, прищепленого людській свідомості, а більше природного. Сухомлинський був упевнений, що при правильній організації взаємин з природою краса навколишнього світу пробудить у найбайдужіших серцях добрі почуття – ласку й співчуття. Але сама собою дитина доброю не стане, її треба виховувати. Тут ми погоджуємось з ученим, який вважав, що від закладання перших моральних заповідей – берегти й цінувати живе й прекрасне, слід переходити до більш дійового процесу організації добрих справ.

Наразі слід зробити наголос на тому, що реалізація принципу природовідповідності при вихованні добрих почуттів має на меті ще й пробудження і розвиток почуття колективізму, а це має велику цінність у контексті підготовки дитини до суспільного життя і власне шкільного навчання. «Величезною силою» називав Сухомлинський колективне почуття ласки й доброти, колективної доброзичливості, які захоплюють найбайдужіших. Вважаючи добрі почуття серцевиною людяності, Василь Сухомлинський переконаний, що їх треба закласти у свідомість людини в ранньому дитинстві, щоб згадки про перші моральні хвилювання зігрівали душу протягом усього життя, були першими й найважливішими істинами. Виходячи з багаторічного досвіду, Сухомлинський розумів, що добрі почуття стають моральними переконаннями в праці, турботах, хвилюваннях про красу навколишнього світу. Тому ще в початковій школі діти починають створювати «куточки краси», займаються природоохоронною діяльністю, піклуються про «живе і красиве». Так через реалізацію принципу при-

родовідповідності виховуються важливі морально-етичні норми: чуйність, співчутливість, самообмеження.

Разом із прищепленням учням загальнолюдських цінностей Сухомлинський реалізував принцип природовідповідності у вихованні комплексу моральних почуттів і переконань, які об'єднуються в понятті патріотизму. Педагог уважав, що «патріотизм починається з любові до дитини» (5, 318). Спочатку дитина повинна навчитися любити свою Батьківщину, свій край, людей серцем, потім – розумом. Почуття патріотизму треба формувати в ранньому дитинстві. А оскільки дитина не може усвідомити такі абстрактні поняття, як «країна», «держава», то слід знайти близький їй і зрозумілий, споріднений символ рідного краю, який би став для неї уособленням Батьківщини. Для цього педагог використовував елементи природи, навколишнього середовища, які яскраво відбиваються у підсвідомості учнів. Учителю же допомагав побудувати в свідомості вихованців наступний логічний ланцюжок: те, що прекрасне, чим ти захоплюєшся, – це частка твоєї Батьківщини, а те, що тобі дороге, потрібно берегти, любити й захищати. Звичайно, згодом на зміну цим дитячим уявленням прийдуть свідомі переконання, але для багатьох уже дорослих вихованців Сухомлинського навіки символом Батьківщини залишились яблуня або куц троянди з далекого дитинства, що свідчить про правоту переконань педагога.

Розглянемо ще один аспект у моральному вихованні – залежність особистої свободи й самообмеження у свідомості особистості. Загальновизнано прихильність Василя Сухомлинського до ідей вільного виховання. Основою цих положень є твердження про вільну природу людини і велику чутливість дитячої психіки, насилля над якою, зокрема покарання, можуть призвести до психічного дискомфорту, втрати ініціативності, самостійності й навіть – до психічних захворювань у майбутньому. Тому Сухомлинський є ініціатором виховання «без покарань», принаймні в молодшому шкільному віці. Але абсолютна свобода веде до хаосу, анархії. Тому вчений розробив систему виховних впливів, активно реалізуючи при цьому принцип природовідповідності виховання. По-перше, регулярні заняття на лоні природи дають змогу дати вихід внутрішній енергії школярів, захопити їхню увагу; по-друге, вивчення гармонійного, відносно сталого і впорядкованого світу природи зароджує в учнів думки про необхідність пристосування своїх інтересів, потреб діяльності до умов вселенського порядку, – тим самим закладаються ази дисципліни; по-третє, діяльність має чітко виражений колективний характер, зацікавленість більшості колективу вивченням природних явищ примушує дітей пристосувати власні інтереси до суспільних, саме тут зароджується колективне виховання через осуд або підтримку дій конкретного учня його товаришами; нарешті, подальший розвиток естетичних почуттів, етичних переконань, що відбувається під час спілкування з природою, основи природоохоронної діяльності – все

це закладає основи почуття самообмеження, відповідальності за свої вчинки.

Наразі ми підійшли до одного з найбільш складних питань сучасної педагогіки – зв'язків індивідуальних і колективних форм виховання. Дійсно, виходячи із соціальної сутності людини, Сухомлинський приділяв багато уваги колективному вихованню. Але ми погоджуємося з відомим філософом В.Ядовим у тому, що «колективістське виховання, як будь-який суспільний процес, містить у собі протиріччя. Воно почало нагромаджувати негативну тенденцію формування особистої безвідповідальності» (1, 12). Проте, саме Василь Сухомлинський вперше у вітчизняній педагогіці відійшов від гіперболізації колективу й колективності в педагогіці, виступив за індивідуалізацію навчання і виховання, справедливо вважаючи, що реалізація принципу природовідповідності дозволить розкрити індивідуальні властивості кожної дитини, не порушуючи колективних форм виховання. Це дозволить виховати не тільки такі почуття, як колективізм, дружба, взаємодопомога, а й індивідуально притаманні моральні почуття власної гідності, незалежності, відповідальності.

Сухомлинський уважав, що дитина може залишитись черстою, холодною, байдужою, якщо вона тільки «споживає» радість і добро, а не здобуває їх працею, напруженням всіх духовних сил. «Величезною моральною силою, що облагороджує дітей, є творіння добра для людей» (6, 227). Тому він вчить співпереживати почуття інших людей, ставити себе на місце іншого. Тут принцип природовідповідності реалізується в контексті врахування природної потреби людини в спілкуванні із собі подібними. Сухомлинський підкреслював, що у вихованні людяності виняткову роль відіграють особисті взаємини, духовне спілкування. Його слова «Людство легше любити, ніж допомогти сусідові» (6, 227) мають глибокий філософський і практичний зміст. Дитину треба вчити делікатності й вміння пізнавати горе та радість своїх близьких. Без цього вона ніколи не стане чуйною і чулою. Разом з тим не можна не погодитись із думками видатного педагога про те, що вихователь повинен враховувати природу дитячих почуттів, передусім – почуття горя, розуміти порухи дитячого серця. Вчитель має бути обачним, чуйним і делікатним, розуміти, що має справу з дуже тонкою й вразливою матерією дитячої психіки, і, звичайно, самому бути взірцем у моральному плані. Адже вчити дітей відчувати – це насамперед передавати їм свою емоційно-моральну культуру.

Не претендуючи на повне розкриття теми статті, ми визначили головні, на наш погляд, аспекти реалізації принципу природовідповідності в системі морального виховання Василя Сухомлинського. Отже, реалізація принципу природовідповідності в моральному вихованні займає пріоритетне значення, ґрунтується на філософсько-світоглядних поглядах педагога, наближених до «філософії ноосфери» та ідей гуманізму; відбувається комплексно, у взаємодії з іншими принципами виховання; простежується протягом усього навчання

учня в школі, проте має вирішальний характер у молодшому шкільному віці, коли закладаються основи моральної культури й моральної свідомості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гаврилов В.А. Проблемы развития теории нравственного воспитания школьников в советской педагогике (1945 – 1985). Кишинев – «Штиинца» – 1990.
2. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра// Вибрані твори: В 5-ти томах – К.: Радянська школа. – 1976. – Т.1.
3. Сухомлинський В.А. Заповіді дитинства и отрочества. – ЦДАОВУ. – Фонд 5097. – Опис 1. – Справа 139.

4. Сухомлинський В.О. Народження добра// Вибрані твори: В 5-ти томах. – К.: Радянська школа. – 1977. – Т. 5.
5. Сухомлинський В.О. Педагогіка серця// Вибрані твори: В 5-ти томах. – К.: Радянська школа. – 1977. – Т. 5.
6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям// Вибрані твори: В 5-ти томах. – К.: Радянська школа. – 1976. – Т. 3.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кравцов Віталій Олександрович – аспірант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.
Коло наукових інтересів – вивчення педагогічної спадщини Василя Сухомлинського.
 Стаття надійшла до редакції 9.02.2000 р.

ДОСЛІДЖЕННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

I.I. Комарова

У статті розкриваються компоненти культури педагогічного спілкування, аналізується їхній розвиток у студентів педагогічного вузу.

In clause the components of culture of pedagogical dialogue are considered, their development in the students of pedagogical high school is analyzed.

Ефективність виховання визначальною мірою залежить від педагогічної майстерності вчителя, яка виявляється передусім у сфері його спілкування з учнями. Саме тому в останні роки посилюється інтерес педагогічної та психологічної науки до проблем педагогічного спілкування як складного багатоаспектного процесу взаємодії в системі «вчитель – учні». Сучасний етап розвитку школи, що характеризується переходом до особистісно-розвивальної моделі навчального співробітництва, в якій учням відводиться активна роль суб'єктів пізнавальної діяльності, ставить особливі вимоги до культури педагогічного спілкування вчителя.

Як відомо, зміст педагогічного спілкування полягає в передачі учням навчальної інформації, здійсненні виховного впливу, організації взаємостосунків, а також у сприйманні вчителем учнів і «трансляції» їм своєї особистості. Відповідно до прийнятої у соціальній психології диференціації перцептивного, комунікативного та інтерактивного аспектів спілкування ми виділяємо у структурі культури педагогічного спілкування три компоненти: перцептивний, комунікативний та інтерактивний. Перцептивний аспект культури педагогічного спілкування характеризує здатність учителя адекватно, неупереджено й точно сприймати особистісні властивості та конкретні вчинки учнів, тонко відчувати їх мотиви й емоційні переживання, розуміти індивідуальні та вікові особливості школярів, орієнтуватися в педагогічних ситуаціях. Соціально-перцептивний аспект, як неодноразово підкреслювалося в психолого-педагогічній літературі, відіграє визначальну роль у спілкуванні вчителя. Емпатійна чутливість педагога

до внутрішнього, духовного життя своїх вихованців, глибоке розуміння дитячого світу думок, спонукань та почуттів, на думку В.Сухомлинського, є альфою й омегою культури педагогічного спілкування: «Учительська професія – це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини...» (1, 7).

Важливим умінням, що характеризує перцептивний аспект культури педагогічного спілкування, є вміння вчителя слухати учнів.

Інтерактивна складова комунікативної культури вчителя виявляється в способах і прийомах виховного впливу на учнів, тактиках і стратегіях самопрезентації та організації педагогічної взаємодії. Характеризуючи інтерактивний аспект культури педагогічного спілкування, ми звертаємо увагу на такі особливості вчителя, як доброзичливість у стосунках з учнями, здатність поєднувати вимогливість з наданням учням можливостей для вияву своєї ініціативи й самостійності, здатність встановлювати між собою та учнями оптимальну соціально-психологічну дистанцію, забезпечувати необхідний рівень особистісної відкритості й статусної субординації.

Комунікативний аспект культури педагогічного спілкування характеризує інформаційно-смыслову сторону педагогічної взаємодії, здатність учителя чітко, зрозуміло й переконливо висловлювати свої думки та почуття, володіння лексичним багатством мови, вербальними й невербальними засобами інформаційного впливу на учнів. Культура мовлення вчителя виявляється в умінні варіативно, залежно від стилю мовлення та ситуації логічно, зрозуміло, доречно, виразно, різноманітно й естетично висловлювати думки.

Отже, культуру педагогічного спілкування ми розглядаємо в єдності її перцептивного, інтерактивного й комунікативного аспектів, які визначають здатність учителя адекватно сприймати та розуміти особистісні риси й поведінку учнів, налагоджувати продуктивні міжособистісні стосунки з ними, формувати сприятливий емоційний мікроклімат у класному колективі,

майстерно використовувати мовленнєві засоби виховного впливу.

У стосунках з учнями вчителі керуються здебільшого суб'єктивними уявленнями про культуру педагогічного спілкування, норми й правила виховної взаємодії. Тому, досліджуючи сформованість культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів, ми спробували насамперед виявити їхнє розуміння цього педагогічного феномена. Для цього було опитано 328 студентів I-V курсів філологічного факультету Вінницького державного педагогічного університету.

Аналіз результатів анкетування свідчить про певну однотайність студентів у трактуванні змісту поняття «культура педагогічного спілкування». Здебільшого його розуміють як синонім моральної культури вчителя й розкривають через такі якості, як гуманність, тактовність, стриманість, терпеливість, справедливість, любов і повага до учнів, уміння знайти спільну мову з учнями, добре володіння мовою, вміння виходити із складних педагогічних ситуацій, поєднувати доброту з розумною вимогливістю тощо.

Слід зазначити, що більшість студентів (76%), називаючи якості, властиві вчителям з високим рівнем культури педагогічного спілкування, має на увазі головним чином інтерактивний аспект педагогічного спілкування, який виявляється у способах і прийомах педагогічного впливу, особливостях взаємостосунків учителя з учнями: чуйність, ввічливість, доброзичливість, готовність допомогти, терпіння і т.д. Причому, культура педагогічного спілкування здебільшого асоціюється в свідомості студентів з готовністю вчителя виявляти толерантність, йти на певні поступки, компроміси в стосунках з учнями. Мало хто із студентів серед якостей учителя з високою культурою педагогічного спілкування називає принципівість і вимогливість.

Досить часто (24%) до ознак культури педагогічного спілкування студенти відносять мовленнєві якості та уміння вчителя, які стосуються комунікативного аспекту педагогічної взаємодії: вміння чітко й грамотно розмовляти, правильно висловлювати свої думки, відсутність ненормативної лексики, багатий мовний запас тощо.

Порівняно рідше студенти звертають увагу на перцептивний аспект культури педагогічного спілкування, який характеризує адекватність сприймання й розуміння вчителем себе, учнів і педагогічних ситуацій. Лише 19% респондентів, розкриваючи зміст поняття «культура педагогічного спілкування», назвали такі якості вчителя, як розуміння мотивів, думок і почуттів дітей, знання індивідуальних особливостей учнів, неупередженість у ставленні до учнів, знання сильних і слабких сторін своєї особистості, здатність правильно оцінити педагогічну ситуацію й знайти вихід з неї, вміння вислухати та зрозуміти учня, подивитись на ситуацію з позиції учня тощо.

Отже, в культурі педагогічного спілкування студенти першочергового значення надають якостям, які характеризують інтерактивний аспект педагогічної взаємодії, менше уваги приділяють перцептивному і

комунікативному аспектам спілкування вчителя. Ця тенденція спостерігається також і у відповідях студентів на питання: «В чому виявляється відсутність культури педагогічного спілкування?» Найчастіше серед таких виявів студенти називають грубість, безтактність, конфліктність, неповагу, зверхнє ставлення до учнів, несправедливість, дратівливість, нестриманість, прискіпливість. Рідше називаються такі ознаки, як упереджене, стереотипне ставлення до учнів, невміння вислухати й зрозуміти учня, самолюбство, невміння правильно висловлювати свої думки, засміченість мови жаргонною лексикою тощо.

Для того, щоб з'ясувати, якого значення студенти надають культурі педагогічного спілкування, їм було запропоновано розмістити в порядку професійної значущості для вчителя (від найбільш важливої до найменш важливої) наступні якості: знання свого предмета, методична майстерність, культура спілкування, ерудиція, зовнішній вигляд, почуття гумору.

Загалом студенти добре усвідомлюють важливість для вчителя культури педагогічного спілкування. Водночас між студентами різних курсів спостерігаються певні розбіжності. Першокурсники вважають, що для вчителя найважливішою є методична майстерність і добре знання свого предмета. Вони орієнтуються передусім на дидактичний аспект педагогічної майстерності, який стосується викладання навчального предмета, організації навчального процесу. Культура педагогічного спілкування займає в студентів першого курсу лише третю позицію в ієрархії професійно важливих якостей. Особистісний аспект педагогічної взаємодії, пов'язаний із налагодженням продуктивних міжособистісних стосунків із учнями, має, на думку першокурсників, другорядне значення. Показово, що вони найнижче порівняно з іншими курсами оцінюють важливість для вчителя такої особистісної якості, як почуття гумору.

Студенти другого, четвертого і п'ятого курсів однаково високо оцінюють важливість культури педагогічного спілкування. Вона посідає найвище місце в їх ієрархії професійних якостей. Інші якості розташовуються в такому порядку: знання учителем свого предмета, методична майстерність, ерудиція, почуття гумору й зовнішній вигляд. Третьюкурсники найбільше значення надають досконалому володінню навчальним предметом. Культура педагогічного спілкування посідає другу позицію в їхній ієрархії професійно важливих якостей. Цікаво, що найбільш високо оцінюється важливість культури педагогічного спілкування студентами четвертого курсу, які пройшли активну педагогічну практику в школах. Ймовірно, в процесі виконання функцій класного керівника вони змогли безпосередньо пересвідчитись у важливості дотримання вчителем норм і правил педагогічного спілкування, які забезпечують налагодження емоційного контакту, продуктивних міжособистісних стосунків з учнями.

В основі культури педагогічного спілкування лежить структура ціннісних орієнтацій, яка визначає комунікативну спрямованість учителя, характер й

успішність його взаємодії з учнями. У загальному вигляді комунікативна спрямованість педагога – більш-менш чітко усвідомлювана система ціннісних орієнтацій та смислових установок у сфері педагогічного спілкування, яка визначає «ідеальний образ» стилю спілкування і типовий для вчителя спосіб включення у міжособистісну взаємодію з учнями.

Для діагностування ціннісних орієнтацій студентів у сфері педагогічного спілкування до анкети були внесені питання, які спонукали студентів висловити власні думки, бажання, переконання й ціннісні орієнтації у сфері професійної діяльності, спілкування. Зокрема, їм пропонувалось закінчити речення, початок яких був спрямований на виявлення педагогічних орієнтацій, суб'єктивних уявлень про основні цілі й завдання педагогічної взаємодії, показники та критерії її успішності: «На мою думку, вчитель може вважати свою діяльність успішною, якщо...», «Найважливіше в спілкуванні вчителя...»

Аналіз відповідей дозволив виділити три основні типи ціннісних орієнтацій студентів у педагогічному спілкуванні. Перший з них відображає міжособистісний аспект педагогічної взаємодії – налагодження емоційного контакту й взаєморозуміння, позитивних, доброзичливих стосунків з учнями, розвиток у них моральних якостей. Цей тип орієнтацій можна назвати особистісним, оскільки основну мету педагогічного спілкування студенти вбачають у забезпеченні сприятливих умов для особистісного становлення учнів, а критерієм його ефективності вважають емоційний мікроклімат у класному колективі, характер взаємостосунків з учнями, їх ставлення до педагога. Чітко виражена особистісна орієнтація в педагогічному спілкуванні властива для 52% студентів. Серед найважливіших цілей педагогічного спілкування вони називають, зокрема, такі: «досягти повного взаєморозуміння з дітьми», «налагодити дружні, довірливі стосунки з вихованцями», «сподобатись учням, викликати доброзичливе ставлення до себе», «створити атмосферу взаєморозуміння, довір'я, співробітництва», «навчити дітей розуміти, любити, бути добрими, чуйними», «сформувані позитивні стосунки з учнями», «сприяти розвитку в дітей позитивної самооцінки» тощо.

Для 36% студентів пріоритетне значення мають цільові орієнтації, які стосуються предметно-дидактичного аспекту педагогічної взаємодії: орієнтація на формування в учнів системи предметних знань, умінь і навичок, розвиток їх інтелектуальних здібностей, активізацію пізнавальної діяльності та формування пізнавальних інтересів. Основними в педагогічному спілкуванні студенти цього типу вважають дидактичні завдання: «дати добрі знання з навчального предмета», «добитися високого рівня засвоєння учнями навчального матеріалу», «стимулювати розвиток пізнавальних здібностей, логічного мислення», «зацікавити учнів своїм предметом», «виховати учнів творчими, інтелектуально розвиненими, ерудованими», «вдосконалити методику викладання» і т.п.

Третій тип професійних орієнтацій безпосередньо зв'язаний з проблемами шкільної дисципліни й стосується здатності вчителя керувати поведінкою учнів. Оцінюючи ефективність педагогічного спілкування, студенти (12%), для яких цей тип орієнтацій є пріоритетним, звертають увагу на такі критерії, як «слухняність учнів», «дисципліна і порядок на уроках», «виконання учнями вимог і розпоряджень вчителя», «організованість класу», «відсутність порушень дисципліни» тощо.

Студенти з високим рівнем культури педагогічного спілкування характеризуються особистісно-розвивальною спрямованістю. Вони найбільшою мірою орієнтуються на забезпечення сприятливих умов для особистісного, емоційного розвитку учнів, реалізацію дидактичних цілей та формування педагогічного авторитету. Важливого значення в педагогічній діяльності вони також надають досягненню високої навчальної успішності, інтелектуальному розвитку та особистісному становленню учнів, вдосконаленню власної методичної майстерності. Приділяючи велику увагу проблемам особистісного становлення учнів, вони не применшують значення дидактичних завдань, що полягають у формуванні в учнів наукових знань та умінь, забезпеченні їх пізнавального розвитку. Однак, навчання розглядається ними не як самоціль, а як засіб особистісного розвитку учнів. Реалізація навчальних цілей, на їхню думку, не повинна досягатися за допомогою авторитарних, директивних способів спілкування, які негативно позначаються на формуванні мотиваційно-ціннісної сфери вихованців, їх характеру, самосвідомості. Для студентів з високим рівнем культури педагогічного спілкування характерне також безумовне прийняття учнів, доброзичливе ставлення до них незалежно від їхньої успішності.

Для студентів з низьким рівнем сформованості культури педагогічного спілкування характерна однозначна орієнтація на порядок і дисципліну. Їм притаманне прагнення до регламентації та обмеження поведінки учнів, застосування авторитарних прийомів педагогічного впливу. Першочергового значення вони надають контролю над поведінкою учнів, утвердженню власної домінантної позиції, здатності «володіти» класом. Яскраво виражена авторитарна орієнтація таких студентів поєднується із слабкою орієнтацією на дружні, близькі, довірливі стосунки з учнями. Порівняно з іншими студентами вони менше значення надають створенню в процесі взаємодії з учнями позитивного емоційного мікроклімату, сприятливого для особистісного становлення останніх, розвитку їх творчого потенціалу й формування позитивної самооцінки. Основне завдання педагогічної діяльності вбачають у досягненні високої навчальної успішності, реалізації програмних вимог. Очевидно, характерний для них жорсткий, авторитарний стиль спілкування певною мірою зумовлюється подібною комбінацією професійно-ціннісних орієнтацій. На їх думку, реалізація дидактичних цілей неможлива без встановлення суворої дисципліни, використання імперативних вимог, покарань, примусу. В основі такої позиції лежить

упереджене ставлення до учнів, переконання у відсутності в них внутрішньої мотивації учіння.

Результати дослідження свідчать про наявність взаємозв'язку між професійно-ціннісними орієнтаціями студентів і їх рівнем культури педагогічного спілкування. Студентам з високим рівнем культури спілкування властива збалансована, гармонійна система професійних цінностей, в якій центральне місце посідає орієнтація на особистісний розвиток учнів, формування необхідних для цього міжособистісних стосунків, що допомагають (емоційно комфортних, емпатійних). Низький рівень культури педагогічного спілкування часто зумовлюється диспропорційною, внутрішньо суперечливою або односторонньою структурою професійно-ціннісних орієнтацій студентів. Так, одностороння дидактична орієнтація в комплексі з орієнтацією на дисципліну і порядок, здебільшого, виявляється в авторитарних, директивних способах і прийомах педагогічного спілкування.

Проведене дослідження свідчить також, що стихійне формування культури педагогічного спілкування в багатьох випадках не забезпечує якісної підготовки майбутніх учителів до продуктивної педагогічної

взаємодії з учнями. Стихійно вироблені норми й правила спілкування, прийоми педагогічної взаємодії досить часто характеризуються внутрішньою суперечливістю, диспропорціями у вираженості таких комунікативних параметрів, як «симпатія, безумовне прийняття учнів – антипатія, неприйняття», «домінантність, активність, регламентація поведінки – поступливість, пасивність, надання учням повної свободи дій», «особистісність, відкритість, контактність – формальність, закритість, дистантність». У зв'язку з цим існує необхідність здійснення у вищих педагогічних навчальних закладах спеціальної підготовки студентів до продуктивної міжособистісної взаємодії з учнями, спрямованої на формування у них високого рівня культури педагогічного спілкування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям. – К.: Рад. школа, 1988.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Комарова Інна Іванівна – аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського.

Коло наукових інтересів – культура педагогічного спілкування.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2000 р.

ФІЛОСОФСЬКО-ЕТНІЧНІ Й СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Н.А. Молодиченко

У статті розглядаються питання актуальності морального виховання підлітків та їхнього духовного розвитку взагалі. Автор звертає увагу на те, що, тільки глибоко усвідомивши процедурні деталі народної педагогічної практики, можна проектувати зміст і технологію морального виховання підлітків з максимальним урахуванням етнічно-ментальних характеристик людності.

The article deals with the problem of actuality of teenagers' moral education and their spiritual development in general. The author notices that only after a deep realization of procedural details of folk pedagogical practice one can project content and technology of teenagers' moral education with a maximum regard for ethical and mental characteristics of the mankind.

Формування народного педагогічного виховного досвіду – не лише одна із складових культурного надбання народу, ранжування його за певними галузями діяльності людини до певної міри відносне, а зокрема в тому, що стосується навичкоформувальних впливів на поведінку і ступінь вияву активності людського індивіда. Це зумовлює динаміку постійного інтересу кожного етносу до своїх витоків, до тих соціально-історичних явищ, в умовах яких жили попередні покоління, до тих духовно-моральних і виробничо-матеріальних орієнтирів, що слугували напрямками суспільного розвитку й зумовили певні горизонти поступу до вершин загальносвітових цивілізаційних

процесів. У такому контексті в системі незчисленних виявів впливу (за ініціативою людини і попри її волю) навколишньої дійсності на становлення й вдосконалення особистості найбільш дійові моменти життєвих реалій умовно автономізуються в окрему галузь емпіричної виховної практики. Тобто стають окремим предметом більш-менш усвідомленої і прогнозованої діяльності старших членів певної спільноти задля забезпечення задовільних умов свого життя, насамперед – колективного, і з урахуванням запитів дорослого населення, яке правильно орієнтується в гарному і поганому. В акумульованому вигляді такий досвід з особливими характеристиками життя й побуту, що властиві окремим спорідненим у природно-біологічному і традиційно-звичаєвому плані спільнотам, визначився предмет спільної уваги – це виховання засобами народної педагогіки.

Національна школа, яку відроджуємо в Україні завдяки відновленню повноцінної української державності, зобов'язана мати адекватну їй систему виховання. В основу цієї концепції повинні бути закладені: сама природа виховного процесу в його етнічному, національному вираженні; основні фактори психолого-педагогічного впливу на формування

особистості; гарантування прав та умов кожної особи в її повному себевиявленні.

Народна творчість – один із факторів виховання високих і патріотичних почуттів та ідеалів. Запорукою успіху може бути такий підхід до аналізу фольклорних явищ, коли вони не тільки вивчаються, а й осмислюються, коли вчитель заохочує школяра до пошуку. Відомо, що в дитячому колективі фольклор – це не лише одна із форм розваги чи задоволення естетичних потреб. Він відіграє і своєрідні соціальні функції: упродовж сотень років виконував роль «регулятора» соціальної поведінки дитини в колективі, допомагав їй знаходити вихід із складних етнічних ситуацій, акумулював досвід поколінь. Глибоке розуміння сутності фольклору, його традицій, історичної долі необхідне також і для того, щоб учитель мав правильні орієнтири в роботі. Лише за умов глибокого осмислення явища, а не їх поверхового розуміння можна подолати ті чи інші негативні прояви в дитячій поведінці, що інколи ґрунтуються на особливостях психології та загального розвитку учнів.

Ряд психологічних досліджень свідчить про те, що великими можливостями для морального становлення особистості володіють підлітки. Це вік формування світогляду, моральних переконань, принципів та ідеалів, системи оціночних суджень, якими підліток починає керуватися в поведінці. У підлітків значно зростає прагнення до морального виховання своєї особистості. Підлітковий вік – надзвичайно важливий стан у житті підростаючої людини, для учнів цього віку характерний інтенсивний розвиток свідомості та самосвідомості, усвідомлення свого місця в соціальному середовищі. На думку В.О.Сухомлинського, саме тут відбувається подальше усвідомлення учня себе «активною, мислячою, діючою особистістю».

У підлітковому віці продовжують формуватися моральні ідеали та переконання, розвивається мотиваційно-потрібнісна сфера особистості. Великого значення набувають соціально-значущі мотиви. Відбувається їх співвіднесення між собою, співпорядкування, і на цій основі формується певна спрямованість особистості. З формуванням цієї центральної структури особистості відбувається подальше узагальнення морального досвіду підлітків, більш повно проявляється соціально-моральна якість. Моральні переконання підлітків починають чіткіше виявлятися в поведінці, виступати її регулятором. Нагромаджується досвід активності в процесі соціально-корисної діяльності.

У думках, піснях, прислів'ях, приказках, скоромовках, лічилках та інших фольклорних перлинах у високопоетичній і глибоко ліричній формі відображено весь культурно-мистецький шлях народу.

Моральне виховання – процес багатфакторний. Він здійснюється під дією людей, життєвих явищ, моральної і духовної сфери, поза школою. В процесі навчання і в суспільнокорисній праці, всім укладом нашого життя.

У силу своєї багатфункціональності моральне виховання торкається всіх якостей особистості. Не ви-

падково видатні педагоги минулого Я.А.Коменський, Ж.-Ж.-Руссо, І.Г.Песталоцці, А.Дістервег та інші висловлювали глибокі думки про моральне виховання. Їхні ідеї не втратили своїх цінностей і в наш час. Так, Песталоцці вимагав насамперед особистої участі народу у виконанні завдань народної освіти. Він говорив про відновлення виховної функції сім'ї як першої умови для подальшого розвитку людини.

Великий педагог К.Д. Ушинський неодноразово підкреслював велике значення пам'яток усної народної творчості у вихованні і на перше місце він ставив народну казку. «Це перші й блискучі спроби педагогіки, і я не думаю, щоб хто-небудь був спроможний порівнюватись з педагогічним генієм народу... Я рішуче ставлю народну казку вище всіх розповідей, написаних для дітей освіченою літературою», – писав він (4, 82).

Різні аспекти морального виховання підлітків реалізуються на основі принципу народності навчання та виховання з використанням фольклорного матеріалу.

Вершиною класичної німецької думки і серйозним стимулом до розвитку педагогічної теорії є праці Г.В.Гегеля. Мораль за Гегелем, є запереченням минулого, колишнього стану душі та інтелекту, перехід до більш високого рівня, але ж із частковим збереженням минулого досвіду. Гегель підкреслював, що духовною істотою людина спроможна стати завдяки своїй діяльності, формуючи сама себе.

За змістом аналітичного огляду історичного розвитку народної педагогічної творчості варто окремо зазначити дефініції: «народна педагогіка», «етнопедагогіка» та їх співвідносність з такими народно-побутовими поняттями, як «виховання», «навчання» тощо.

Стимулюючи аналітико-пошукове мислення студентської аудиторії, доцільно зорієнтувати їх на формування висновків про те, що вивчення народного виховного досвіду певного етносу майбутніми вчителями передбачає реалізацію як навчально-виховної, так і інших важливих функцій, зокрема духовної, соціальної та утилітарної. Вузагальненому вигляді всі ці моменти в поєднанні суті та атрибутивних характеристик їх конкретного змісту становлять окремий предмет педагогічної теорії й народної виховної практики.

Розвиваючи думку, усвідомлену студентами на заняттях з педагогіки, про вічний та історичний характер процесу морального виховання логічно наголосити на залежності змісту виховної практики в соціальній творчості народу від подальшого вдосконалення економічних засад життя певної людності.

Треба підкреслити, що не все з емпіричних здобутків народної педагогіки збереглося в історичній пам'яті нинішньої людини в первісному вигляді. І не все піддається повній реставрації через окремі матеріальні носії апробованих педагогічних схем і моделей формування людини, тим більше, що тривалий час у багатьох народів не зовсім серйозно сприймалося можливе значення напрацьованого багаторічного народнопедагогічного практичного виховного

досвіду для вдосконалення процесів соціалізації людини на сучасному етапі. І лише в ХХ столітті започатковано ґрунтовне вивчення народнопедагогічної виховної практики. Перші дослідження в цьому напрямку показали, що педагогічна культура кожного окремого етносу, на щастя, не втрачена. Призабута, проігнорована, а інколи навіть і висміяна, але вона збереглась в усних переказах і спогадах, традиціях і звичаях, у фольклорних скарбницях і матеріальних носіях культури етносу.

Конкретні прийоми реконструювання педагогічної моделі того чи іншого часу досить показово можна продемонструвати, наприклад, на інформаційному змісті народної казки. Аналізуючи та зіставляючи за змістом окремі ситуативні події та вчинки (поведінку) персонажів цього фольклорного твору, легко можна простежити моменти розширення кругозору казкових героїв, поглиблення їхньої свідомості, формування переконань про гідне й негідне людини тощо, тобто алгоритм соціального ставлення індивіда, виховання його життям або на прикладі життя інших суб'єктів того світу, до якого прилучає слухача казка.

Отже, посилаючись на різні сентенції практичної, найвно-реалістичної народної філософії, варто вказати

на розуміння того, що народна педагогіка – це один з перших підручників морального виховання. У системі світоглядних уявлень, індивідуально-особистісних надій і сподівань, міркувань та обґрунтувань сконцентровані згустки століттями нагромадженого колективного досвіду народу з виховання підростаючих поколінь.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гумбольдт Вильгельм фон. Язык и философия культуры. – М., 1988. – 446 с.
2. Герbart И. Избранные педагогические сочинения. Т.1. – М., 1940. – 292 с.
3. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956. – 375 с.
4. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. Т.1. – М., 1972. – 255 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Молодиченко Наталія Алімджанівна – асистент кафедри іноземних мов Мелітопольського державного педагогічного інституту.

Коло наукових інтересів – проблеми підготовки майбутнього вчителя до морального виховання підлітків у позакласній роботі з німецької мови.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2000 р.

ДО ПРОБЛЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВУЗУ

О.М.НАУМЕЦЬ

В статті зазначаються причини, які ведуть до низьких показників професійної підготовки студентів педагогічного вузу. Однією з найголовніших є та, що існує, розбіжність між теоретичним курсом Педагогіки і практичним курсом викладання. З метою «оживлення» Педагогіки, автор пропонує систему пізнавальних завдань, зокрема: розв'язування педагогічних ситуацій, ділової гри по проведенню та аналізові уроків, фестивалі педагогічних ідей тощо. Подібні практичні заняття будуть спонукати кожного студента до самостійного творчого пошуку, вироблять бажання працювати в школі, долати труднощі на педагогічній ниві.

This article indicates the reasons that lead to the low index of professional preparation of Pedagogical Universities' students. One of the main reasons is the discrepancy between the theoretical course of Pedagogic and the practical course of teaching. To make Pedagogic more vivid the author proposes a system of cognitive tasks, for example: solving a pedagogical situation, business games while conducting and analyzing lessons, festivals of pedagogical ideas, etc. Such pedagogical studies will prompt each student to the independent creative quest, create the desire to work at school, and to overcome difficulties in the sphere of Pedagogic.

Професійна підготовка студентів педагогічного вузу сьогодні набуває особливої актуальності, адже на сучасному етапі становлення і розвитку національної школи в Україні самостійній суверенній державі потрібні освітянські кадри з високим рівнем професіоналізму, інноваційним стилем науково-педа-

гогічного мислення, готові до прийняття творчих рішень. Проведене тестування серед 314 вчителів іноземних мов області свідчить про те, що 62 (19,74%) з них незадовільно володіє мовним матеріалом, 149 (47,4%) – неефективно проводить уроки, 57 (18,15%) – не реалізує завдань уроків, 79 (27,14%) – не вміє визначити навчальний матеріал, 69 (25,16%) – не дотримується реалізації сучасних принципів навчання, 36 (11,48%) – не досконало володіє методикою викладання предмета, 47 (14,65%) – не вміє диференціювати зміст, форми і методи навчання.

Вчені зазначають, що однією з причин, які ведуть до низьких показників у педагогічній підготовці вчителів, є недосконалий рівень підготовки випускників вузів. За даними дослідників, у 6,2% молодих учителів відсутні педагогічні здібності, залишають бажати кращого і спеціальні знання (3). Велика робота в цій галузі була проведена авторами колективної монографії «Професійна діяльність молодого вчителя» (2). За опублікованими ними даними, невпевненість у роботі відчувають 53% молодих фахівців, 28% стикаються з несподіваними ситуаціями, а в цілому початком своєї педагогічної діяльності в школі задоволені лише 3% міських і 59% сільських учителів. О.А.Абдулліна встановила, що в 20% випускників педагогічних вузів

відзначається єдність теоретичних знань і практичних умінь (1).

Яскравим свідченням цього є результати педагогічної практики студентів випускного курсу факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. З 48 студентів, які проходили педагогічну практику в школах міста, лише 23 (47,9%) провели виховну роботу з класом на «5», 13 (27,1%) – на «4», 7 (14,6%) – на «3» і 5 (10,4%) – на «2». Найбільш підготовленими до роботи з класом виявились студенти, які працювали в загальноосвітніх школах №№ 32, 20, 16, 18, 17. Зокрема, Мирослава Меринда, Оксана Костишина, Тетяна Ульянич брали участь у підготовці та проведенні свята, приуроченого 25-й річниці школи № 17. Ще довго після дзвоника з уроку тривала дискусія, проведена в ЗШ № 32 Оксаною Григор'євою. Величезне задоволення отримали і учні, і вчителі від змагань, проведених у школі № 11 Ольгою Гой та Тетяною Довгаль. Найвизначнішою подією для учнів в школі № 20 була зустріч з Юлією Дреглою, яка розповідала їм про своє проживання у Великобританії. Справжніми уроками виховання були уроки – виховні години, проведені Оленою Ярчук (ЗШ № 20), Катериною Дерновою (ЗШ № 32), Ольгою Дзиною (ЗШ № 16), Вікторією Коротич (ЗШ № 19), Лисенко Наталією (ЗШ № 33) та ін.

Разом з тим не всі студенти випускного курсу з належною відповідальністю поставилися до проведення позакласних виховних заходів, саме тому 12 (25%) мають оцінки «3» і «2».

У цілому ж педагогічна практика пройшла задовільно, і як зазначили студенти в своїх звітах, «ця педпрактика значно допомогла їм у виборі своєї майбутньої професії і непогано підготувала до роботи в школі». «За два місяці я навчився в плані методики більше, ніж за попередні роки» (Д.Якушев, ЗШ № 32).

Однак, педпрактика виявила слабкі місця, тенденції, закономірності. Під час її проведення було зазначено ряд суттєвих недоліків, а саме:

– Загальновідомо, що в наш час класні години є чи не єдиним засобом виховного впливу на учнів. Разом з тим у переважній більшості шкіл через відсутність вільних класів (кабінетів) такі години не зазначені в розкладі. В деяких школах міста їх зовсім не проводять.

– Педпрактика розпочалась на початку вересня, і протягом місяця студенти працювали без стабільних розкладів, затверджених планів робіт класних керівників. У багатьох з цих планів не враховані запити, інтереси учнів. Це свідчить про те, що класні керівники підпорядковують свою діяльність лише загальношкільному планові роботи і зовсім не працюють на учнів. «Плани повинні працювати на учнів, а не на вчителів. Дітям необхідно спілкуватися між собою, хоча б двічі на місяць самі проводили шкільні заходи (О.Дзина, ЗШ № 16).

– В одній і тій же школі класні години проводяться в різні дні і на різних уроках і навіть після 7-8 уроку, коли учні вже голодні та стомлені. «Я б хотіла, щоб

вчителі не дивились на свої матеріальні проблеми, а ставились більш відповідально до тих дітей, яких вони навчають і виховують, бо це доля нашої країни» (Н.Артеменко, ЗШ № 18).

– Студенти хочуть вчитися лише в хороших вчителів і методистів, які б постійно відвідували класні години і не тільки для контролю, а й допомагали порадами, передавали передовий досвід (О.Кириленко, ЗШ № 24).

– На превеликий жаль, рідко хто з учителів добре вникає в роботу студентів-практикантів. Про це свідчить той факт, що навіть на залікових виховних годинах присутні були тільки одиниці.

– На думку самих студентів, для поліпшення їхньої професійної підготовки курс «Педагогіки» має бути більш практичним, близьким до сучасної школи і займати якщо не половину, то принаймні, третину навчального часу. «Ми склали екзамен ще на третьому курсі, а зараз уже забули все, що вчили півтора року тому. Нас вчили дуже ідеально, а зараз спостерігається розбіжність між тим, що ми вчили, і тим, що насправді є в школах» (О.Кириленко, ЗШ № 24).

– Педагогіку треба розпочинати вчити не на другому, а на третьому курсі, на першому та другому – запровадити пасивну педагогічну практику студентів в школах. На п'ятому курсі продовжити її ще хоча б на два тижні. (Д.Якушев, ЗШ № 32). «Праця педагога важка і відповідальна, багато хто з нас ще не готовий до неї. Окрім того, нерідко і вчителі, і методисти ставляться до нас надто суворо й вимогливо» (Ж.Чемерис, ЗШ № 16).

– На нашу думку, основний зміст занять з педагогіки необхідно спрямовувати на оволодіння студентами професійними вміннями та навичками за допомогою системи пізнавальних завдань. Усі вони повинні бути розроблені в рамках трьох програм навчання: від постійної допомоги студентові – до роботи за схемою, до повної самостійності. За допомогою В.Ф.Паламарчук, варто згрупувати також методи навчання за такою класифікацією:

- 1) за джерелами знань (словесні, наочні, практичні);
- 2) за дидактичними цілями (методи формування теоретичних знань, умінь та навичок, усвідомлення, поглиблення й узагальнення знань, контролю і корекції);
- 3) за логічною основою (індуктивні, дедуктивні, індуктивно-дедуктивні, аналітичні й синтетичні методи);
- 4) за рівнем пізнавальної самостійності й активності студентів (репродуктивний, евристичний, дослідницький).

Спираючись на сучасні знання про способи навчання, на наш погляд, більш доцільним буде поєднання таких форм навчальних занять, як лекція, дискусія, семінар, курсові завдання з не менш ефективними, зокрема: співбесідою, демонстрацією, розв'язанням проблемних завдань, діловою (рольовою) грою, переглядом відеозаписів уроків (позакласних заходів), їх аналізом, панорамою методичних ідей,

творчими звітами, аналізом передового педагогічного досвіду, рекламою, усними журналами, виставками, навчально-педагогічними іграми, відвідуванням та аналізом уроків (позакласних заходів), діагностичним контролем тощо.

Однією з найпродуктивніших форм навчання є розв'язання педагогічних ситуацій. Вони являють собою насамперед творчу діяльність, спрямовану на реалізацію цілого ряду навчально-виховних проблем. Причому, тут важливий критерій підбору матеріалу для ситуацій з урахуванням потреб і труднощів. Зокрема, розглядаючи в курсі «Дидактики» таку тему, як «Методи навчання», доцільно під час практичного заняття попрацювати над поняттям «робота із словом». У вивченні іноземних мов словниковий запас учнів відіграє провідну роль, особливо в спілкуванні. Саме тому на практичне заняття можна взяти педагогічну ситуацію, взятую з шкільної практики, яку слід відкоригувати. Зокрема, традиційна ситуація:

– Вчитель називає кілька нових слів до будь-якої теми, потім читає їх з дошки (підручника). Після вчителя слова читає один учень. Потім діти записують їх у словники.

Після обдумування і тривалої дискусії студенти виробляють методично доцільну ситуацію:

Вчитель декілька разів називає одне й те ж слово, демонструючи при цьому наочно (малюнки, картини, предмети), показує його написання, транскрипції. І переклад на дошці. Кожне слово повторює кожен учень від сильного до слабого. Таким же способом опрацьовуються і всі інші слова. Потім вони вводяться в мовну структуру – речення. Виконуються усні й письмові вправи на їх закріплення. Процес цей триває до того часу, поки вчитель не зрозуміє, що всі учні запам'ятали слова. Лише після цього вони записують їх з транскрипцією і перекладом у словник. Дається домашнє завдання: вивчити слова, знати правильне написання, виконати декілька письмових вправ на їх використання.

Для того, щоб студенти не відчували дискомфорту в організації учнівського колективу, варто запропонувати їм ситуації конструктивного «поведінкового» плану. Наприклад:

- Учень спізнився на урок, Ваші дії.
- Деякі учні не виконали домашнього завдання з предмета, Ваші дії.
- Учні розмовляють на уроці, не слухають пояснення вчителя, Ваші дії.
- Учень забув зошит з виконаним домашнім завданням, Ваші дії.
- Деякі учні кидають на підлогу папірці, заважають вчителю проводити урок, Ваші дії.
- На Вашому уроці учень виконує завдання з іншого предмета або списує його з зошита свого товариша, Ваші дії.
- Учень обмалював бібліотечний підручник, Ваші дії.
- Учень неохайно виконав письмове завдання, Ваші дії.

– Учень списав контрольну роботу в товариша по парті, Ваші дії.

– Учень Вам нагрубив, Ваші дії.

– Окремі учні не зрозуміли пояснення Вами на попередньому уроці навчального матеріалу, Ваші дії.

– На уроці Ви не встигли пояснити, як виконувати домашнє завдання, Ваші дії.

– Протягом тривалого часу учень сидить на Ваших уроках, не заважає й не виконує поставлені Вами завдання, Ваші дії.

– На уроці один учень вдарив іншого, Ваші дії.

– Деякі учні отримали незадовільні оцінки з контрольної роботи, Ваші дії.

– На перерві учень накурився і прийшов до Вас на урок, Ваші дії.

– Ви помітили, що деяким учням не подобається, коли Ви кричите на когось на уроці, Ваші дії.

– Ви помітили, що декому з учнів не сподобається запах Ваших парфумів, Ваші дії.

– Через необ'єктивне оцінювання його знань на Ваших уроках учень втратив інтерес до предмета, Ваші дії.

– З Вашим приходом до школи багато учнів перейшло в розряд тих, хто не встигає з предмета, який Ви викладаєте. Обурюються учні, їхні батьки, Ваші дії.

– Окремі учні хочуть поглиблено вивчати навчальний предмет, який Ви викладаєте, Ваші дії.

Ці та подібні їм ситуації, взяті з практики, варто пропонувати студентам заздалегідь для осмислення й вироблення чіткої лінії поведінки. Під час відповідей можна коригувати помилки, виробляти правильний підхід, доцільно також розігрувати фрагменти уроків, під час яких кожен студент буде пропонувати свій варіант відповіді. Таким чином буде збагачуватись педагогічний арсенал кожного учасника гри. Окрім того, виконання подібних завдань вимагатиме серйозної самостійної роботи над першоджерелами. Саме так викладачі зможуть спонукати кожного студента до творчості, а не до пасивного спостереження. Звичайно, після таких занять у майбутніх учителів зникне чимало проблем.

На серйозну увагу заслуговує і така форма проведення занять, як ділова гра з проведенням уроків. Її доцільно проводити тоді, коли вивчається тема «Урок – основна форма проведення навчальних занять у школі». З числа кращих учнів групи призначається вчитель, інспектор-методист, решта – учні. Все проводиться, як у класі: вчитель оголошує тему, мету, веде урок. Інспектори-методисти уважно стежать за його ходом, а потім намагаються проаналізувати, спочатку за допомогою навідних питань, а надалі – самостійно. Запитання можуть бути такими:

- Чи готовий учитель до проведення уроку?
- Чи правильно визначене місце уроку в системі уроків?
- Чи реалізовано мету уроку?
- Чи були витримані всі етапи уроку? Чи підпорядковані вони поставленій темі і меті?
- Які принципи навчання не були реалізовані на даному уроці, чому?

– Чи можливе застосування на уроці інших методів навчання?

– Чи опрацьовано використаний час на уроці?

– Чи домігся вчитель активності учнів на уроці?

– Чи доцільно виставлені й прокоментовані оцінки?

– Чи здійснюється індивідуальний підхід до учнів?

– Яка загальна оцінка уроку?

Уроки варто моделювати з малорозроблених тем і розділів програми, зокрема: «Довкілля», «Досягнення науки й техніки», «Міжнародні відносини» і т. ін. Доцільно розробляти також комунікативні методики.

Окрім цього, для студентів потрібно проводити «Фестивалі педагогічних ідей» за участю кількох учителів – носіїв передового педагогічного досвіду. Доповіді, реферати, розповіді про педагогічні новації, підготовлені до цього фестивалю, ще більш збагатять кожного студента ефективними прийомами та методами проведення уроку. Викладачі також можуть пропонувати студентам методичні рекомендації. Зокрема, види робіт з текстом підручника:

– Прочитайте текст, назвіть у ньому і перекладіть на рідну мову незнайомі слова.

– У кожному реченні знайдіть підмет і присудок.

– Виберіть з тексту лише іменники (дієслова, прикметники, займенники, числівники, прийменники...).

– До підметів доберіть присудки і навіпаки.

– До іменників доберіть означення.

– Зробіть відповідні перетворення: з виділеними в тексті словами, утворіть нові за допомогою суфіксів і префіксів.

– Перекладіть текст на рідну мову.

– Почитайте до першої помилки.

– Прочитайте в швидкому темпі.

– Прочитайте текст товаришеві по парті.

– Прочитайте текст, дієслова, вміщені в дужках в неозначеній формі, поставте у відповідному часі.

– Виберіть з тексту лише речення, які характеризують дійову особу, характеризують факт, подію тощо.

– Поясніть заголовок тексту.

– Складіть план розповіді.

– Дайте відповідь на поставлені запитання.

– Вимовте виділені в тексті речення з відповідною інтонацією (сумом, радістю, захопленням, співчуттями...).

– Передайте зміст кожного абзацу тексту від третьої особи.

– Перекажіть текст за планом.

– Складіть інтонацію до тексту.

– Виберіть з даного тексту лише ту інформацію, яка знадобиться для доповнення розповіді по ...

– Інсценуйте початок тексту й дайте йому продовження.

– З розрізаних речень утворіть розповідь про ...

– виправте граматичні помилки в тексті.

– Виділені в тексті речення поставте в заперечній (запитальній, окличній) формі.

– Скажіть, яка основна ідея тексту.

– Визначте стиль тексту (суспільно-політичний, науковий, художній...).

– Побудуйте власну розповідь, спираючись на викладені в тексті факти.

– Висловіть власне ставлення до фактів (подій, явищ), описаних у тексті.

– Відтворіть зміст тексту за певним проміжком часу.

– Виберіть з тексту лише ті слова які містять букву...

– Виберіть з тексту слова, які читаються не за правилами.

– Прочитайте текст хором (за ланцюжком, в парах).

– Прочитайте текст і передайте його зміст у малюнках.

– Передайте зміст прочитаного тексту від імені дійової особи.

– Випишіть з тексту лише ті речення, які характеризують...

– Прочитайте текст, зіставте його з малюнком і скажіть, які помилки допустив художник.

– Прочитайте текст і виконайте ряд вправ, які вміщені після нього.

– Скоротіть (розширте) текст.

– Візьміть участь у конкурсі на кращого читця тексту.

– Перекладіть текст з іноземної мови на рідну з листка (без попереднього читання).

– Виберіть з тексту ключові слова.

– На основі прочитаного тексту складіть рекламу (оголошення, повідомлення, афішу, запрошення...).

– Перетворіть монолог у діалог і навіпаки.

– До виділених в тексті слів доберіть загадку, приказку, пісню, вірш.

Студенти можуть продовжувати перелік видів завдань, а також підібрати тексти з підручників, змодельовати фрагменти уроків. Подібні практичні заняття будуть спонукати кожного з них не до пасивного відтворення теоретичного матеріалу, а до творчого пошуку, самостійної роботи. Такий підхід допоможе «оживити» педагогіку, викличе в студентів не тільки зацікавленість і бажання в школі, а краще передавати учням набуті у вузі знання, долати труднощі на такій нелегкій ниві, як виховання громадянина.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.* – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.

2. Мороз А.Г. *Профессиональная адаптация педагогического вуза.* Дис... канд. пед. наук. – К., 1983. – С. 459.

3. *Профессиональная деятельность молодого учителя.* Под ред. С.Г.Вершловского, Л.Н.Лесохиной. – М., 1982, – С. 53.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наумець Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – професійна підготовка вчителів та студентів.

Стаття надійшла до редакції 10.02.2000 р.

ПОЛІЦЕНТР – СЕРЕДНЯ ШКОЛА ПРИНЦИПОВО НОВОГО ТИПУ

Б.М. Наумов

Обґрунтовується середня школа принципово нового типу – поліцентр.

The polycentre to be a secondary school of a principally new type has been determined.

У майбутніх перетвореннях ХХІ століття значне місце буде відведене середній школі – основній соціальній інституції виховання, навчання і розвитку молоді, її підготовки до подальшої освіти й трудової діяльності.

Якою бути середній школі майбутнього? Що необхідно зберегти з того, що було в минулому і що є зараз? Ось ці запитання, відповіді на які мають теоретики й практики, новатори сьогоденної педагогіки та інноваційних моделей освітніх закладів.

Обґрунтування середньої школи принципово нового типу – поліцентру – мета цієї статті.

Передумова й потреби виникнення поліцентру: класно-урочна система організації педагогічної діяльності в тій формі, в якій вона існує у традиційній масовій школі, віджила своє, бо призвела до:

- надзвичайного перевантаження учнів лише пізнавальною діяльністю із засвоєння основ наук у класних кімнатах на шкоду цілісному розвитку особистості в різноманітних матеріальних центрах;

- підриву здоров'я більшості школярів (80–85 % дітей мають аномалії фізичного й психічного розвитку);

- розриву навченості та вихованості, що призводить до інтелектуального й соціального споживацтва на шкоду моральності, різкому поширенню злочинності та правопорушень серед школярів через те, що їм ніде проводити вільний час;

- украй незадовільного обладнання виховного процесу, коли людинотвірні функції розвитку особистості тільки декларуються, але не реалізуються повністю в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи – наймасовішої соціальної інституції;

- слабого зв'язку школи з життям, що спричинило створення навчальних закладів типу «школи навчання» з однобічною словесною дією на школярів, коли від них вимагається лише сидіти за партами й слухати монолог учителя;

- дидактизації цілісного процесу розвитку особистості школяра, яка витіснила зі школи гру, спілкування, імпровізацію, творчість.

Усе це потребує подолання традиційної технології розвитку особистості й створення цілком нових підходів до обґрунтування середньої школи принципово нового типу – поліцентру.

Постає питання: а чи був досвід попередників, який би розвивав раніше ідеї поліцентру в ХХ столітті? Ми склали невелику таблицю, в якій відбили, хто ж розвивав ці ідеї у ХХ столітті.

Таблиця 1.

Розвиток ідеї поліцентру в ХХ столітті

Країни	Автор досвіду
Азербайджан	З.Г.Шоюбов
Бельгія	О.Декролі
Німеччина	Р.Штейнер
Казахстан	Г.М.Кубраков
Росія	О.Ф.Іванов, С.Т.Шацький, О.О.Католиков, Белгородські навчально-виховні комплекси
Франція	С.Френе
Україна	А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, В.І.Курочка, О.А.Захаренко

Як видно з вищенаведеної таблиці, пошук організації різноманітної діяльності ведеться майже в усьому світі. За кожним іменем автора досліду відкривається унікальний досвід організації навчання і виховання дітей шкільного віку, створення оригінальної навчально-матеріалістичної бази, новаторство педагогічної діяльності та багато іншого, що робить ці заклади відомими в усьому світі. У чому ж ми вбачаємо новизну поліцентру?

По-перше, ми вводимо поняття «матеріальний центр» окремого виду діяльності, яке означає приміщення для організації різноманітних видів діяльності й відповідне обладнання.

У поліцентрі мають проводитися нижченазвані види діяльності, для яких потрібні відповідні матеріальні центри:

для навчання – класні кімнати, бібліотеки навчальної і художньої літератури для початкової, основної і старшої школи, лабораторії, бібліотеки і т.д.;

для праці виробничої – майстерні для праці хлопчиків і дівчаток, навчальні цехи й шкільні заводи, приміщення для різноманітної (матеріальної та інтелектуальної) діяльності школярів на госпрозрахунковій, орендній основі в ринкових відносинах економіки;

для фізичного розвитку – спортивні майданчики, обладнані спортивні зали для різних вікових груп, басейн, їдальня, медичний кабінет;

для суспільно-політичної діяльності – кімнати для дитячих і юнацьких організацій, приміщення для неформальних організацій, шкільні музеї і т.д.;

для ігрової діяльності – ігрові майданчики, ігротеки розвивальних, розважальних, спортивних, дидактичних і комп'ютерних ігор;

для естетичної діяльності – актовий зал, художній клуб, самодіяльний театр, вокально-інструментальний ансамбль народних та естрадних інструментів, духовий оркестр, приміщення для хору, танцювально-го гуртка, ізо- та фотостудії і т.д.;

для екологічної діяльності – територія для пришкільної ділянки (саду, городу), теплиці для вирощування рослин.

шування квітів та інших насаджень, вольєри для тварин;

для спілкування – приміщення для органів самоврядування, загальних зборів учнів, для проведення засідань педагогічної ради, кімнати психологічного розвантаження, приміщення для зберігання туристсько-краєзнавчого обладнання, гараж для техніки й шкільного автобуса;

для побутової діяльності – роздягальні, душові, місця загального користування і т.д.;

для дозвілля – можливість на основі вільного вибору брати участь у всіх матеріальних центрах цілісного педагогічного процесу поліцентру, проводити культурно час, розвивати всілякі хобі, захоплення.

Мета такого освітнього закладу принципово нова: організувати систему педагогічних впливів на особистість школяра в приміщенні школи й поза ним, у мікрорайоні школи способом створення:

а) цілісного педагогічного процесу;

б) матеріальних центрів навчання, виховання і розвитку особистості;

в) сучасних методик і різноманітної діяльності учнів для їх цілісного розвитку.

Завдання:

1. Обґрунтування педагогічної технології цілісного розвитку особистості (5).

2. Розробка й реалізація поліцентричної освіти учнів (3).

3. Проектування стратегії і тактики цілісного розвитку особистості школяра в першій третині XXI століття, першого століття третього тисячоліття (4, 6).

Основні види діяльності і спілкування школярів організуються на основі цілісного навчально-виховного плану, а не тільки навчального, як прийнято зараз у традиційній школі за формулою «4+4», яка означає, що перші чотири години впродовж навчального тижня слід відводити засвоєнню книжкових знань за партою, тобто навчально-пізнавальній діяльності із засвоєння основ наук, а інші чотири години – різноманітній діяльності й спілкуванню школярів.

Цей цілісний навчально-виховний план може мати такий вигляд.

Перша половина дня (4 години) – навчання з предметів:

1. Мова й література (рідна, корінної національності, іноземна).
2. Математика.
3. Природознавство.
4. Людинознавство й суспільствознавство.

Друга половина дня (4 години) – різноманітна діяльність і спілкування:

1. Праця виробнича, включаючи й інтелектуальну.
2. Фізичний розвиток.
3. Естетична діяльність.
4. Діяльність за власним вибором.

Привчити з дитинства до восьмигодинної суспільно необхідної діяльності в спілкуванні з іншими людьми – така соціально-психологічна особливість організації режиму діяльності в поліцентрі. Але це, так би мовити, ідеальна формула поліцентру,

можуть бути й проміжні формули, наприклад, «6+2», що означає: до перших чотирьох годин предметного навчання можна приєднувати ще дві години предметного навчання за рахунок часу, відведеного на працю виробничу й діяльність за вільним вибором. Так, школяр, захоплений математикою або фізикою, може використати додатковий час для таких занять у лабораторії, предметному гуртку і т.д. Такий підхід, на наш погляд, є реальним механізмом переходу від традиційної системи організації уроків у масовій школі, дає можливості поступової підготовки вчителів і вихователів до діяльності в новому режимі школи.

Такого режиму занять ще не було в жодному типі навчально-виховного закладу тих попередників, які також розв'язували проблему організації різноманітної діяльності школярів.

Наприклад, порівняльний аналіз організації сільських навчально-виховних комплексів і поліцентру показує такі відмінності (табл.2):

Таблиця 2.

Порівняльний аналіз організації навчально-виховних комплексів і поліцентру

Навчально-виховний комплекс сільської школи	Поліцентр
1. Мета – засвоєння основ наук пізнавальної діяльності учнів.	1. Мета – цілісний розвиток особистості поліцентричним методом.
2. Навчальний план регламентує діяльність НВК.	2. Навчально-виховний план за формулою «4+4».
3. Кадри: вчителі + працівники музичної школи Міністерства культури, дитячої юнацько-спортивної школи, станції юних техніків	3. Педагоги-організатори Міністерства освіти і науки.
4. Навчально-матеріальна база – традиційне приміщення школи: кабінети й майстерні, земельні ділянки, ігрові майданчики.	4. Матеріальні центри з десяти видів діяльності в місті та селі.
5. Форма занять: урок і післяурочні заняття.	5. Навчальні заняття на інтегративній основі + види діяльності за вільним вибором. Щодня фізкультура і праця виробнича.
6. Облік звичайний. Видача атестатів про середню освіту.	Зошит діагностики цілісного розвитку особистості + атестат про середню освіту.

Як бачимо з наведеної вище таблиці, існують серйозні відмінності між сільським навчально-виховним комплексом і поліцентром як за метою, так і за характером організації. Другим попередником організації поліцентру є школи повного дня. Суттєві ознаки їх організації такі:

1. Планування навчальної і виховної роботи здійснюється в єдиній системі з 8.30 до 18.00 – 19.00. Як бачимо, тут режим дня розрахований на 12 годин, а не на 8, як у поліцентрі.

2. Кадри: педагоги + залучені батьки.

3. Навчально-матеріальна база: кабінети, які поступово стають центром самоосвіти учнів.

4. Фінансування: в основному госпрозрахунок, праця самих школярів, які беруть участь у впорядкуванні.

5. Десять частин видів діяльності: навчальні заняття, відпочинок, харчування, години самопідготовки та консультації, гурткові і факультативні заняття, інші види позаурочної діяльності школярів.

6. Облік: звичайний. Видається атестат про середню освіту.

Незважаючи на те, що школи повного (подовженого) дня і навчально-виховні комплекси стали вираженням творчих сил педагогів, останнім часом піддається перегляду концепція школи як координатора виховної роботи за місцем проживання, об'єднання педагогічних зусиль, сім'ї і громадськості. Як відзначає О.Н.Джуринський: «Перевантажені навчальною рутинною вчителі не в змозі були брати на себе весь тягар позашкільної роботи. У шкілі не виявлялося ні фінансових, ні організаційних важелів, щоб вони ставали центрами позашкільного виховання і навчання» (2, 420). Тоді з'явилися соціально-педагогічні комплекси (м.Альметьєвськ, Росія), які стали осередками міжвідомчих виховних центрів. Очолили ці комплекси керівники підприємств. Але в економіці не отримали суттєвого розвитку.

У зв'язку з цим виникає проблема нової державної політики в сфері освіти, яка має бути заснована на необхідності створення поліцентрів у кожній області, в кожній державі як флагманів шкіл майбутнього, шкіл принципово нового типу в XXI столітті.

Створення поліцентру можливе в різних варіантах.

Варіант 1. Будівництво на підставі розробленої концепції нової унікальної споруди за проектом, створеним на основі найновіших науково-педагогічних норм і сучасного рівня світових досягнень архітектури.

Для здійснення цього варіанту нами розроблена Пояснювальна записка до технічного завдання проектування поліцентру. Налагоджені контакти з начальником Харківського обласного управління архітектури і будівництва А.А.Антроповим та головним інститутом в Україні із проектування шкільних приміщень «Діпроузом». Розпочатий процес реалізації цього підходу. Він вимагає, звичайно, фінансування, причому не лише на рівні бюджету області, а й як державної програми.

Варіант 2. Використання наявних приміщень загальноосвітніх, дошкільних або професійних закладів з подальшим їх обладнанням як матеріальних центрів для занять різними видами діяльності. Для реалізації цього напрямку прийнято рішення від 20.08.1998 р. про затвердження нас керівником Харківського обласного експерименту із створення поліцентрів (рішення колегії управління освіти Харківської обласної держадміністрації «Про затвердження експерименту «Поліцентричний метод як сучасна методологія розробки першої технології цілісного розвитку особистості школяра») (5, 6).

У світлі реалізації цього рішення нами визначені загальноосвітні школи м.Харкова і Харківської об-

ласті, які виявили бажання взяти участь у цій роботі: № 14 Фрунзенського, № 52 Київського, № 97 Московського і №117 Дзержинського районів м. Харкова.

Триває інтенсивне листування з колишнім керівником середньої школи №1 Червоного Дінця Балаклійського району Харківської області В.І.Курочкою, яка у свій час проводила унікальний дослід організації життєдіяльності дітей: був створений телецентр, керований дистанційно ультразвуком, побудований інтернат для дітей, майстерні для занять по дереву й металу, автодром із КамАЗом, який розміщений у кабінеті. Тут був обладнаний майданчик для вивчення «Правил дорожнього руху», для позакласної роботи – музична і спортивна школи, гребна база, два спортивні зали, стадіон, теплиця площею 400 м², пасіка (24 вулики), крільчатник на 1500 голів, географічний майданчик з макетами Чорного та Азовського морів. У школі учні 1–10 класів мали можливість займатися будь-яким із 75 видів зайнятості за інтересом, а ще в 35 телевізійних клубах.

У рекреаціях школи розташовані три ігрові комплекси для фізичного розвитку, ігрової діяльності, книги, комп'ютери, килими для боротьби й відпочинку.

В.І.Курочка створив унікальні 10-касетні дошки, щоб учитель не стояв спиною до класу, а міг вставити касету з трикутником, наприклад, АВС.

Цей новаторський досвід, на жаль, у сучасній педагогічній практиці в наших умовах не має такого звучання, але він заслуговує на те, щоб про нього знали й пам'ятали педагоги багатьох країн.

До речі, він доводить, що невпинні пошуки практиків вели до повноцінного, повнокровного, цілісного розвитку особистості школяра як мети сучасної педагогіки. Але реальність така, що злиденне фінансування, ринкові відносини, які впроваджуються, не завжди забезпечували на практиці втілення такого досвіду в масову педагогічну практику.

Ось чому доводиться знову і знову повертатися до витоків організації різноманітної діяльності учнів, а не тільки навчально-пізнавальної діяльності із засвоєння основ наук як єдино можливої «креатосфери», тобто того творчого простору розвитку школяра. Це поняття ми вважаємо методологічним і тому вводимо, щоб ще раз довести необхідність цілісного педагогічного процесу, а не лише навчального й окремо виховного, які й забезпечують поступальне становлення особистості, її фізичний і духовний, розумовий і моральний, соціальний розвиток, який передбачено Конвенцією про права дитини, прийнятою 44-ю сесією Генеральної асамблеї ООН, у тому числі й Україною, 1989 року. А з 1991 року ця мета набула характеру прямої дії для України (з 27 вересня 1991 року) (1, 32).

Створення поліцентру відповідає духу нової освітньої політики в Україні, зафіксованої Законом «Про загальну середню освіту»: введення принципу полікультурності, єдності навчання та виховання, а також оволодіння знаннями про природу, людину, суспільство, культуру й виробництво не тільки засобами пізнавальної, але й практичної діяльності

підтверджує необхідність не тільки теоретичної розробки, а й практичного втілення поліцентру в сучасній дійсності. Якщо ця стаття сприятиме цьому процесу, то ми вважатимемо, що її мета досягнута.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Конвенція про права дитини. – К., 1995.
2. Джуринский А.Н. История педагогики. – М.: Владос, 1999.
3. Наумов Б.М. В.О.Сухомлинський про систему найважливіших умінь, навичок школярів і перспективи розробки змісту поліцентричної освіти. Педагогіка та психологія: Зб. наук. праць / За заг. ред. акад. І.Ф.Прокопенка, чл.-кор. В.І.Лозової. – Харків: ХДПУ, 1999. – Вип.10. – Ч.1. – С.63–68.

4. Наумов Б.Н. Педагогическая деятельность как целостный процесс. – Харьков, 1992.

5. Наумов Б.Н. Поліцентричний метод: перша педагогічна технологія цілісного розвитку особистості. – Харків, 1999.

6. Наумов Б.Н. Теоретические основы целостности педагогической деятельности. – Харьков: Основа, 1994.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наумов Борис Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки Харківського державного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Коло наукових інтересів – цілісність педагогічної діяльності, поліцентризм як новітня система педагогіки.

Стаття надійшла до редакції 7.02.2000 р.

ПРОФОРІЄНТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Н.О. ПАСІЧНИК

У статті розглядаються профорієнтаційні аспекти формування в учнів інтересу до підприємницької діяльності в процесі вивчення предметів соціально-економічного циклу.

The article deals with the career-guidance aspects of formation of students' interest to the business in the process of teaching social-economic subjects.

Складний процес перебудови економічних відносин в Україні поставив нові завдання перед сучасною школою. В умовах реформування соціально-економічної системи країни освіта має максимально використати свої високі адаптивні та прогностичні властивості. Досвід підтверджує, що розвиток цих властивостей освіти значною мірою реалізується через такий важливий її елемент, як професійна орієнтація, котру ми розглядаємо як процес взаємодії суспільства й особистості, динамічного узгодження інтересів та можливостей людини з вимогами професії. У цій взаємодії головним ланцюгом є професійне самовизначення особистості, підготовка її до самостійного вибору професії. У навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, як показує практика, можна найбільшою мірою забезпечити професійну орієнтацію молоді, що є основою формування в учнів необхідних знань про професії і свої індивідуальні особливості та сприяє успішному професійному самовизначенню по закінченню школи. Призначення та зміст профорієнтації дозволяє розглядати її як цілісну систему, що складається з таких структурних компонентів, що взаємодіють: профорієнтації, профконсультації, профвідбору та профадаптації. Названі компоненти об'єднуються єдиною метою. Тому, на наш погляд, «центральною» аспектом дослідження проблеми профорієнтації є визначення її мети. Вивчення педагогічної літератури та аналіз практичної діяльності шкіл дозволяють зробити висновок про те, що метою профорієнтації є професійне становлення підрастаючого покоління, від якого значною мірою залежить розвиток суспільства. Йдеться про те, що змістом профорієнтаційної роботи, її метою є спрямування

учнівських інтересів на узгодження здібностей особистості із потребами країни в кадрах.

Становлення ринкових відносин в Україні насамперед пов'язане з широким розвитком підприємницької діяльності та формуванням нового прошарку власників – підприємців з їх специфічними цінностями та мотивами. У нових економічних умовах виникає багато принципово нових ситуацій. До дій у цих умовах більшість населення, особливо молодь, не підготовлена ні в теоретико-практичному, ні в психологічному планах. Це значно загострює проблему професійної орієнтації учнів, їх професійного самовизначення. Протиріччя, що виникли між реальними потребами нашої країни в спеціалістах сфери підприємницької діяльності та стихійною професійною спрямованістю молоді, викликає необхідність подальшого вдосконалення системи профорієнтації, змістом якої повинно стати не тільки формування життєвих цілей, а передусім розвиток творчих начал особистості.

Відомо, що успіх всякої справи головним чином залежить від того, наскільки повно і всебічно враховано інтереси людини. Саме інтерес є запорукою того, що думка учня проникає в суть явищ або процесів, шукає і встановлює зв'язки між ними, доходить до прийняття рішення. Але стійкий інтерес не виникає спонтанно, його потрібно формувати в процесі здійснення професійної орієнтації учнів. У цьому процесі в сучасних умовах чільне місце повинно займати формування інтересу учнів до підприємницької діяльності. На наш погляд, професійна орієнтація для формування інтересу учнів до підприємницької діяльності повинна містити: по-перше, вивчення ділових якостей та вмінь, визначення індивідуальних особливостей учнів та їх здатності до професійного визначення; по-друге, організацію безперервної шкільної економічної освіти, завершальним етапом якої має стати введення в 10–11 класах повноцінного навчального курсу «Основи підприємницької діяльності»; по-третє, використання взаємозв'язку

пізнавального та професійного інтересів учнів у процесі поглибленого вивчення предметів соціального циклу, забезпечивши профорієнтаційну спрямованість цих дисциплін. Цей напрям ми вважаємо доцільним проілюструвати на прикладі вивчення курсів історії України та географії. Вивчаючи їх, учні дізнаються, що перші вияви підприємництва на території України мали місце вже в IX–VIII ст. до н.е. Історики зберегли багато свідчень про розвиток підприємницької діяльності в Київській Русі, яка зробила величезний внесок до світової історії. Вона мала розвинену грошову систему, проводила широку фіскальну політику. Київські купці були відомі на торгах Багдада, Константинополя, Кракова, Парижа та в інших містах. Протягом XVI–XVIII ст. у господарствах України широко розвиваються товарні, ринкові відносини. У Ніжині, Ромнах, Києві, Переяслові, Полтаві, Єлисаветграді проводились великі ярмарки. З подальшим розвитком суспільства значно розширюються масштаби підприємницької діяльності, стають різноманітнішими її форми. Становлення та розвиток великої кількості ремесел, поділ праці, розвиток зовнішньої та внутрішньої торгівлі, грошові системи свідчать про наявність в українського народу «підприємницького духу». Виходячи із історичних чинників, є всі підстави стверджувати, що населення України за своїм характером схильне до прийняття підприємницької культури, головних принципів підприємницької діяльності. Все це дає вчителю історії багатий фактичний матеріал для пізнання учнями матеріальних та культурних цінностей свого народу, формування їх професійних поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій у питаннях національної підприємницької діяльності.

Великі потенційні можливості для розв'язання завдань з формування інтересів учнів до підприємницької діяльності закладені також в курсах «Соціально-економічна географія України» і «Економічна та соціальна географія світу», «Історія України». Вивчення названих курсів – це важлива ланка підготовки учнів до правиль-

ного вибору професії. Предмет соціально-економічної географії надає вчителю конкретний навчальний матеріал про різноманітні види і форми трудової діяльності, тому вчителі географії мають можливість здійснювати педагогічно обгрунтовану довідково-організаційну та психолого-педагогічну консультацію з питань вибору учнями професії. Широка система наукових знань про народне господарство, про такі важливі економічні поняття, як поділ праці, спеціалізація, продуктивні сили, виробничі й трудові ресурси та інше, значною мірою сприяє розвитку економічного мислення учнів, що становить основу формування інтересу до вибору професії із сфери економіки, насамперед – підприємництва.

Таким чином, географічні знання, як і знання з історії, тісно пов'язані з економічними. Їх синтез дає учням уявлення про процеси та явища соціально-економічного життя суспільства, розкриває широкі можливості для здійснення профорієнтації учнів, формування їх інтересу до діяльності в сфері бізнесу. Виходячи із викладеного, ми й розглядаємо профорієнтацію як суттєвий засіб формування інтересу учнів до підприємницької діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Економічне виховання як основа формування готовності учнівської молоді до самостійної трудової діяльності: Методичні розробки. – Дрогобич: ДПІ, 1993. – 45 с.
2. Педагогика: Педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие / Под ред. С.А.Смирнова. – М.: Академия, 1998. – 512 с.
3. Покропивний С.Ф., Колот В.М. Підприємство: Стратегія, організація, ефективність. Навч. посібник. – К.: КНЕУ, 1998. – 352 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Пасічник Наталія Олексіївна – аспірантка Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – економічне виховання, формування інтересу учнів до підприємницької діяльності в процесі вивчення предметів соціально-економічного циклу.

Стаття надійшла до редакції 14.03.2000 р.

ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ – СПРОБА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ШКОЛИ

Л.М. Перевозник, О.І. Зернова

У вказаній статті вивчається проблема професійного вибору та майбутнього життєвого шляху учнями масових загальноосвітніх шкіл в ринкових умовах та узагальнюється накопичений досвід з цього питання.

In the above mentioned article it is enlightened the problem of the professional choice and future life taking by the pupils of secondary schools under conditions of the market economics. And besides the article summarizes the accumulated experience concerning this question.

Серед багатьох проблем, поставлених самим життям у наші дні перед школою, яка сьогодні вели-

чається черговою загадковою аббревіатурою «ЗОШ», що означає загальноосвітня школа, – проблема трудового виховання.

Здається ще вчора відпрацьована до деталей (практикам вона видавалась навіть «класичною») система трудового виховання в 70–80-ті роки зарекомендувала себе під впливом тих соціально-економічних зрушень, які відбулися в українському суспільстві за роки незалежності, малоефективною, а то й зовсім нежиттєздатною.

Але пошук нових шляхів, пріоритетів у системі освіти привів до її структурної перебудови, гуманітаризації та демократизації. Настав час змін орієнтирів й акцентів і в трудовому вихованні та професійній орієнтації учнів.

Без перебільшення можна сказати, що скільки в історії людського суспільства існує освіта, стільки ж вона часу і реформується. На пам'яті поколінь, які народилися й виросли за старої радянської системи, також постійне реформування школи і всієї системи виховання.

Відповідно до Закону України «Про освіту» передбачені заходи щодо переходу до різнорівневої системи освіти, в основу якої покладена мобільність, тобто динамізм самої освіти, її здатність швидко реагувати на соціально-економічні зміни і впливати на життя. Вперше в історії української освіти термін «школярство», який завжди символізував щось відстале й консервативне, а то й примітивне, нерозвинуте, перестав так часто фігурувати та характеризувати школу, освіту в цілому, як це було раніше. Інноваційні підходи й пріоритети як у суспільстві в цілому, так і в освіті зокрема, чітко визначили зміст масової та елітарної освіти. Школа, в котре, занурилася в експеримент.

Аналіз досліджень проблем профільності шкіл та організації трудового виховання й професійної орієнтації в них настановлює на певні узагальнення й типологію публікацій та поглядів із зазначеної тематики. Так, одні пишуть про те, як добре в сучасних умовах вони готують інженерів, інші – хіміків і т.д. Зрозуміло, що профільна підготовка в цьому напрямку ведеться в зв'язку з тим, що в мікрорайоні школи розміщений вуз цього профілю. Зрозуміло також і те, що звідси й профіль школи чи окремого класу. Але постає питання: хто і коли вивчив проблему ефективності такої профілізації й конкретно встановив, скільки випускників такої школи після її закінчення пішли в той чи інший інститут і після його закінчення працюють за фахом, а скільки торгує на ринках. До речі, кількість ярмаркових працівників, так званих реалізаторів і просто продавців, з вищою освітою сьогодні в Україні сягає понад 70%. Кому потрібен такий профіль і чи варті моральні й матеріальні затрати на його організацію!?

Як нам видається, дещо застарів і сам термін «професійна орієнтація». Можливо, це не зовсім принципове питання, але сьогодні доцільніше вживати «професійне самовизначення» – термін, який більш змістовно відображає сутність проблеми і вже поступово стає вживаним у педагогічній та соціально-психологічній літературі (2). Адже не лише сам зміст, але й формальні організації (навчально-виробничі комбінати, профтехучилища), які, на відміну від школи, не лише орієнтували самих учнів на вибір професії, але й активно вели професійну підготовку, за окремими випадками, не витримали перевірки часом і розформовані. Та й зникло те соціальне явище в освіті, яке за радянського часу отримало назву «система професійно-технічної підготовки». Аналізуючи причини, які спричинили розвал цієї системи, а їх, звичайно,

дуже багато, можна впевнено назвати: статичність, негнучкість, консерватизм, крайня уніфікація, що доходила до абсурду. За цим стоять інші дві причини. Перша – це державне замовлення на спеціалістів робітничих спеціальностей, яке зникло разом із системою – для кого ж готувати!? Друга (серед інших вона виділяється особливо) – це різке зростання економічної й фінансової самостійності підприємств, яке поступово привело до акціонування, і такі акціонерні товариства почали автономно розв'язувати питання підготовки необхідних для своїх потреб кадрів, нерідко навіть за кордоном.

Настав час по-іншому трактувати й зміст того процесу, який досить часто за інерцією у нас зветься трудовим навчанням.

Завжди трудове навчання й профорієнтація в уяві працівників народної освіти асоціювались (ситуація нині зовсім не змінилася на краще) тільки з фізичною працею, з робітничими спеціальностями. Це викривлене розуміння існує десятки років, і воно привело до протиріччя, яке більше загострилося в останні роки: суспільство орієнтує підростаюче покоління на ангажування в європейський і світовий простір, на нові науково-технічні, технологічні та інтелектуальні основи цього процесу, в якому організація інтелектуальної діяльності виступає панівною, а школа за інерцією продовжує орієнтувати на важку, немеханізовану, ручну, тим паче, неавтоматизовану діяльність. І ніде ні словом не обмовляються науковці й практичні працівники народної освіти про необхідність вивчення учнями основних принципів наукової організації розумової праці. За таким підходом інтелектуальна робота – не робота. Пригадується коментар одного з братів з повісті І.Микитенка «Брати». Брат, який проживав у селі, кепкує з брата, який проживає у місті. Мовляв, і що у вас там за робота така, що ж ви там такого робите в місті. То були 30-і роки нашого сторіччя. Але погляд на цю проблему в наш час загалом відповідає погляду микитенківського літературного героя.

Ще в 60-ті роки у нашій країні в структурі праці важка фізична праця становила 35%. Сьогодні – це вже історичний факт. Життя змінилося, тієї держави не існує, а цей відсоток, звичайно, збільшується.

На наш погляд, названу проблему доцільно розглядати під таким кутом зору. Певний час, поки Україна досягне економічної стабілізації, необхідно продовжувати підготовку учнів за профілем спеціальностей, в яких нерозвинений ринок ще буде відчувати потребу. Але більш перспективним нам вбачається підхід до розв'язання цього питання, коли найближчим часом програма трудового навчання буде містити цілий блок модулів, пов'язаних саме з науковою організацією розумової праці. Це навички скорочитання, швидкого добуття інформації, вміння працювати з міжнародними каталогами й стандартами тощо. Уже сьогодні випускник школи без вищої освіти, навіть без спеціальності, але із знанням англійської мови і персонального комп'ютера практично не має проблем з працевлаштуванням у столиці України.

В основу реформування освіти в наш час покладений один із висновків, до якого прийшли вчені й психологи, педагоги, медики, а також вчителі-практики, а саме: освітня система при збереженні її загальності й масовості не може дати усім дітям однаково середню освіту. І вина в цьому не завжди освітньої науки, а криється в самих дітях, в їхній природі. Генетичний запас розумової діяльності, здатність до неї у різних дітей різна. Обдарованих дітей 2–3%, здібних – 15–18%, а із задовільним розвитком – 50–55%.

Трудове навчання та виховання має особливу цінність для менш здібних дітей тому, що за допомогою цього предмета часто краще прокласти місток між школою та самостійним життям, ніж за допомогою інших (1, 6). Ці діти не можуть через цілий ряд причин конкурувати з дітьми із елітних сімей. Це причини соціального та матеріального плану. Але є причини й наукового плану. В ряді цивілізованих країн створена ціла система пошуку талантів із соціальних низів з допомогою армії агентів, системи тестування, конкурсних грантів, матеріальної підтримки талановитих дітей. У нашій країні поки що це все на початковому етапі. А жити треба, і більш активно треба шукати шляхи для професійного самовизначення учнівської молоді.

Реформування освіти – це не тільки структурні зміни в системі освіти та вдосконалення педагогічних методів і впровадження новітніх технологій, але й реформування життя самої дитини. Освіта розглядається як процес, спрямований на розширення можливостей свідомого вибору молоддю людиною життєвого шляху. А оскільки в суспільстві відбулися й відбуваються принципові соціально-економічні зміни, то сама організація навчально-виховного процесу повинна спрямовуватись на те, щоб адекватно реагувати на ці зміни й формувати в учнів ті соціокультурні вартості, які вже реформоване суспільство виробило. Це стосується соціальної диференціації в суспільстві, конкуренції, а також відповідно до них формування соціального імунітету, соціальної захищеності у випускників шкіл.

Теза, яка десятки років існувала в суспільстві: школа – це підготовка до життя, поступово трансформується в тезу: школа – це саме життя.

Три роки потому перед педагогічним колективом Кіровоградської школи №24 постала та ж проблема, що і перед більшістю шкіл, які дають масову освіту – обрати профіль, не втратити «обличчя» школи, захистити дітей у новому світі.

Пошуки розв'язання проблеми привели до вироблення певних принципових позицій.

По-перше, треба враховувати контингент і соціальне походження більшості наших учнів. Територіально – це в основному частина центру міста, населення якого живе в приватних чи комунальних квартирах довоєнної забудови, де можливості поліпшення житлових умов сімей та організації дозвілля дітей дуже обмежені. Соціальне походження учнів – діти робітників і службовців, рідше – інтелігенції. Матеріальний стан їх сімей не завжди до-

зволяє здійснити глибоку доузізівську підготовку й дати дітям вищу освіту.

По-друге, з різних причин, можливо чисто інтуїтивно, виник невеликий колектив, скоріше мала група однодумців, ініціаторів, які провели певну аналітичну роботу: шукали в літературі, проводили бесіди з окремими керівниками підприємств, навчальних закладів, обмінювалися думками з досвідченими вчителями, одним словом, проводили пошук, куди повести школу, в якому напрямку йти.

По-третє, абсолютна більшість членів педагогічного колективу виявила досить високий рівень свідомості, що вдалося підняти загальний рівень колективної відповідальності за майбутнє випускників – куди підуть «наші» діти, чи знайдуть і як знайдуть місце в житті, і як їм, зовсім недосвідченим, допомогти й зменшити міру ризику при вступі в самостійне життя. Нам вдалося в педагогічному колективі школи прийти до думки, що наша робота повинна мати характер соціального захисту дітей, бути своєрідною, так би мовити, «контрольною на завтра».

Проаналізувавши основні документи, які розкривають перспективи й напрямки та зміст освіти в Україні, а саме: Державну національну програму «Освіта» (Україна ХХІ століття), Закон України «Про освіту», рівень розумових можливостей, здібностей і нахилів самих учнів, соціальний стан сімей, в яких виховуються діти, педагогічний колектив вирішив, що треба проблему розв'язувати системно, в цілому: перше і головне – це дати обов'язковий мінімум знань, умінь і навичок із загальноосвітніх предметів, забезпечити формування творчої особистості, розвивати нахили й здібності дітей; друге – здійснювати трудову підготовку й дати учням спеціальні професійні знання, які їм знадобляться в подальшому житті, незважаючи на те, яку професію в майбутньому оберуть учні. Не упускали з виду й основний принцип навчання: навчати виховуючи.

По-четверте, ми намагалися залучити до наших пошуків і батьків: радилися з батьківським комітетом школи і батьківськими комітетами старших класів, окремими батьками й сім'ями, тобто всіляко намагалися вивчити громадську думку і залучити до цього насамперед сім'ю.

Отже, ми прийшли до висновку, що найправильніший шлях – це практична підготовка до життя. Так ми на рівні окремої ділянки освіти – нашого колективу – визначили пріоритетний напрямок розвитку школи.

Але як це здійснити конкретно? Для учнів 10–11 класів організували факультатив з основ економіки під назвою «Формування економічних знань та елементів підприємницької діяльності в ринкових умовах». Але це ж теоретична підготовка, а цього для наших дітей зовсім недостатньо.

І тоді саме життя й ситуація прийшли нам на допомогу. В центрі Кіровограда було професійне училище №15 (відоме в місті як кулінарне), яке було на грані закриття. З його колишнім керівництвом ми і розпочали роботу. Проаналізували навчальні плани «шестиден-

ки» та «п'ятиденки», варіативну частину навчального плану для 10–11 класів, зупинилися на тому, що учні 10–11 класів перейдуть на шестиденну форму навчання, в основу якої закладений п'ятиденний навчальний план і програма з трудового навчання «Кухар, 10–11 кл.».

Рік роботи приніс нам досвід, але Міністерство освіти України закрило училище і наші плани опинилися під загрозою.

Зрозуміло, що не тільки наша школа, а і вся система освіти України в умовах соціально-економічної кризи має обмежені можливості істотно поліпшити своє матеріальне становище. Все ж таки нам вдалося організувати далі розпочату роботу.

Нині педколектив реалізує плани з трудового навчання старшокласників (кулінарія) в таких напрямках:

- кадрове забезпечення здійснюється учителями, в минулому викладачами училища;
- матеріально-технічна база, основу якої становлять обладнаний клас теоретичної підготовки, виробничий цех, бракеражний клас (клас якості продукції) та невеличка кав'ярня;
- теоретико-методичний напрямок, який містить роботу над програмою та формами навчання;
- виховний зміст курсу;
- перспективи трудового навчання за обраним напрямом.

Так поступово була розроблена модульно-блочна система навчання, основу якої склала професійна підготовка за професією «кухар», кваліфікаційна характеристика, тобто, які знання і вміння повинен мати кухар III розряду та певні навички обслуговування відвідувачів кав'ярні, в ролі яких виступають самі учні та вчителі школи.

Модуль уроку, який триває 6 годин, для учнів є постійним і доступним, складається з блоків, до яких входять теоретична частина, підбір продуктів, обладнання для приготування програмової страви, процес приготування самої страви, бракераж (оцінка якості), відпуск та вживання готової страви. Такий модуль дає позитивний результат при вивченні матеріалу, засвоєнні практичних навичок, при проведенні тематичного контролю, який здійснюється постійно, та при проведенні екзамену в кінці навчального року, коли учні 10-х класів самостійно готують обіди з двох страв, а 11-х класів – вечерю з трьох страв за добре відпрацьованим модулем блочних уроків.

Одна з проблем, з якою зіткнулися вчителі, це проблема реакції юнаків на такий курс, пов'язаний з кулінарною справою. При навчанні ми організували змішані групи з юнаків і дівчат по п'ять осіб. Це створило реальні життєві умови чи то, як у сім'ї, чи в колі друзів. Коли стало зрозуміло, що хлопці з не меншим бажанням і задоволенням готують страви, ніж дівчата, висновок напросився сам собою: ми на правильному шляху, це те, що кожному знадобиться в житті. А в житті, як кажуть, як на довгій ниві – все колись може прорости, але за різних умов.

Крім того, учні добре сприйняли виховання етикету при організації подачі готової продукції. Тим самим ми намагалися спростувати українське прислів'я: «Вміла готувати, та не вміла подавати». Дотримання норм етикету – необхідна умова підтримання громадського порядку. В процесі вивчення теоретичних основ та здобуття практичних навичок у старшокласників формується повага до старших, культура поведінки в громадських місцях та організаціях, представництвах та офісах.

Уже в процесі реалізації самої навчальної програми професійні можливості курсу розширилися до окремих знань, пов'язаних з культурою мислення й мови, знань народних традицій і звичаїв, адже в Україні широко почали відзначати народні свята. А для цього треба знати їх порядок проведення, сервіровку святкового столу, наприклад, різдвяного чи то на Великдень, та обов'язковий перелік страв на ньому.

Поліпшилась у школі й організація шкільних свят і врочистостей. На думку багатьох батьків, учні стали більш активно допомагати вдома, в родині, в організації сімейних свят, а то навіть і давати більш, на їх власний розсуд, компетентні поради на підставі отриманих знань.

Не розв'язаним питанням на прикінцевому етапі цієї роботи є юридичне оформлення отриманих знань. Поки що школа не має ліцензії на видачу офіційного державного документа. Напрямок реформування всієї системи освіти та наші зусилля подають надію на те, що ця проблема буде розв'язана.

Планується в недалекій перспективі розширити напрямки навчання з основ кондитерської справи та окремих спеціальностей сфери обслуговування.

Такий погляд на проблему трудового навчання й професійного самовизначення учнівської молоді приводить до висновку, що для того, щоб молоде покоління не відчувало страху перед незвіданим майбутнім, необхідно давати йому знання та вміння, які реально знадобляться йому за будь-яких обставин і в той же час дадуть молодим певні гарантії від безробіття, а, значить, своєрідний соціальний захист.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зікій Г. Поглиблена трудова чи допрофесійна підготовка? // Трудова підготовка в закладах освіти. 1999. – №3. – С.6–8.
2. Сидоренко В. Наукові основи професійного самовизначення школярів // Трудова підготовка в закладах освіти. 1999. – №1. – С.33–39; №2 – С.30–31.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Перевозник Лариса Михайлівна – старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – загальна соціологія, соціологія освіти й виховання, морально-етичні проблеми сучасного українського суспільства.

Зернова Олена Іванівна – директор загальноосвітньої школи № 24 I–III ступенів м. Кіровограда.

Коло наукових інтересів – управління школою, трудове навчання й професійне самовизначення та моральне виховання учнів.

Стаття надійшла до редакції 20.04.2000 р.

НОВІ УМОВИ І ЧИННИКИ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ УЧНІВ ЯК МОРАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУСПІЛЬСТВА

А.А.Перевозник, Л.М.Перевозник

Автори статті вивчають проблеми впливу нових соціальних та економічних умов і факторів на формування системи економічної освіти молоді і вивчають її головні складові. В статті автори пропонують новий погляд на цю проблему як морально-етичну.

The authors of the article are studying the problem of influence the new social and economic conditions and factors on forming the system of economic education of teenagers and studying the main component of it. In article the authors propose the new view on this problem as moral-ethic problem.

Принципово нові суспільно-виробничі відносини та ринкова економіка, які формуються в Україні нині, вимагають від кожної людини, зокрема молоді, не лише економічних знань, а й умінь їх застосовувати на практиці, у будь-якій сфері життєдіяльності.

Праці педагогів та економістів М.Баб'яка, Н.Бережної, Н.Бірюкової, А.Бояринцевої, Н.Грачевської, В.Загривного, О.Крамаревої, В.Лагутіна, П.Лузана, М.Мошакевич, В.Радченка, В.Полякова, І.Прокопенко, Р.Пустовійта, І.Сасової, В.Чекмарьова та інших, опубліковані в останні роки в російських і переважній більшості українських видань, свідчать про цілком виправдане зростання наукового інтересу відповідно до потреб самого суспільства до досліджень різних сторін економічної освіти й виховання школярів. Цей інтерес не можна назвати ситуаційним, він існував і в попередні десятиріччя. Але в цій проблематиці з'явилися нові аспекти: виникла необхідність створення нової системи економічної освіти учнівської молоді та ефективних її моделей, пов'язаних з особливостями українського міста і села, регіональною специфікою країни, урізноманітненням тематики, обсягу і змісту економічних знань тощо. Це викликано й необхідністю та потребами самого життя в економічних знаннях в умовах ринку й потребою прикладного характеру досліджень, пов'язаних з майбутнім заняттям учнів бізнесом і підприємництвом. Адже уже сьогодні згідно із соціологічними дослідженнями, проведеними в Україні Агентством США з міжнародного розвитку, 52,6% тих, хто працює, зайняті в сфері малого й середнього бізнесу (7, 2).

Постає й проблема орієнтації учнів на трудову діяльність в умовах виробництва, яке буде відповідати сучасним вимогам науково-технічного прогресу. Можливо, така думка звучить дещо дисонансом на фоні економічної кризи, в якій перебуває Україна, але все одно намагання України ангажуватися в європейський і світовий простір невідворотно пов'язане з реальними перспективами майбутнього її розквіту. І без економічних знань та розрахунків їх реалізувати неможливо.

Публікуються також праці, пов'язані з методикою засвоєння економічних знань учнями в процесі трудового навчання та вивчення окремих навчальних модулів в старших класах. Зокрема, це праці Г.Левченко,

В.Моцак (2, 11–15) та праці, які обґрунтовують необхідність введення курсів, спецкурсів, факультативів та розробки їх новітніх програм: це праці С.Мельникова (3, 76–77), О.Тополь (12, 74–76) та інших дослідників.

Найбільш змістовно проблеми ставлення загальноосвітньої школи до потреби учнів в економічних знаннях у сучасних умовах висвітлені, на наш погляд, в працях Н.Грачевської (1, 30–32) та Р.Пустовійта (9, 23–24). Але зазначена проблема постає насправді набагато важливішою і глибиннішою, ніж це здається на перший погляд. Доцільно її ставити, на думку авторів, не як виокремлену проблему ставлення школи до потреб учнів в економічних знаннях, а ставлення в цілому суспільства до системи економічної освіти, економічних знань учнів як до пріоритетного напрямку в освітній і молодіжній політиці української держави.

Такий погляд дає можливість вивчати проблему підвищення моральної відповідальності суспільства, окремих його інституцій, передусім, держави за той шлях, який воно обрало, і за ті декларовані й недекларовані, створені й поки що не створені можливості ангажуватися в цей новий соціально-економічний простір, які це суспільство або відкриває, або закриває молодим. Тому й не дивно, що 71% молодих людей, опитаних соціологами в декількох промислових центрах України, висловили сумніви щодо можливості реалізації своїх планів у нашій країні (11, 7). Негативізм ситуації штовхає молодих на пошуки кращих умов для самовизначення й самовияву в інших соціальних системах і країнах, і, як результат, відбувається збільшення кількості емігрантів саме з перспективою молоді. Наприклад, лише випускників Київського національного технічного університету «КПІ» («золотий» фонд нації), які назавжди залишили Україну, в Росії – 43%, в США – 13%, в Німеччині – 4%, в Канаді – 3%, Ізраїлі – 2%, Австралії – 1% [5, 18]. Скільки виїхало молодих українців з робітничими спеціальностями (елітарні класи та середній клас заходу до їх рівня не опускаються), скільки молоді з України працює в обслузі на заході (часто з дипломами про вищу освіту) і взагалі на будь-яких непрестижних роботах, що дають хоч які-небудь кошти для існування, ніяка статистика не знає і навряд чи коли-небудь буде знати про ці ганебні сторінки нашої сучасної історії. Це може в майбутньому загалом негативно вплинути на економічну ситуацію в Україні.

На наш погляд, слід відзначити системні чинники економічних знань учнів і похідні від них залежні. Таке виділення має принципове значення, адже воно дає підстави для пошуку причинно-наслідкових зв'язків, які в свою чергу створюють основу для фор-

мування нових, концептуальних поглядів на систему економічної освіти учнів.

Сучасний день, в якому формуються економічні знання учнів про світ і соціальне середовище та в якому вони перебувають тепер і будуть перебувати в ньому в недалекій перспективі, зовсім інший, ніж той, який був наприкінці 80-х років. Школа, як і інші соціальні інституції, отримала від недалекого минулого в спадок вкрай деформовану, своєрідну віртуальну економіку з прихованими формами експлуатації, внаслідок чого формувались суспільні фонди споживання, і це створювало в людей ілюзію батьківського піклування, прямо-таки всебічного безкоштовного державного патерналізму (глибину цих перекосів наряди чи і зараз суспільство достатньо усвідомлює). Це доповнювалося ще однією спадщиною у вигляді не менш деформованої системи вартостей, в якій місце і роль людини зводилися до «голового» гуманізму й альтруїзму, до «самовідданої праці на благо суспільства», основу якого складала тільки колективна форма власності на засоби виробництва і, в якій особистому успіху індивіда майже не знаходилося місця.

Звичайно, проаналізувати всі проблеми, пов'язані з умовами й чинниками та шляхами впливу на рівень економічних знань, свідомість і поведінку учнів, зокрема старшокласників, в умовах формування ринкового суспільства в рамках цієї статті, не видається можливим. На наш погляд, доцільно звернути увагу на декілька принципів положень, які приводять і приведуть найближчим часом до зміни в економічних знаннях учнів, і, так би мовити, до їх своєрідного якісного наповнення і, логічно, – до нового рівня соціальної взаємодії в сфері економічних відносин, де сьогоднішні школярі, майбутні громадяни України, будуть виступати як власники, хазяї і наймані робітники, підприємці, рантьє, капіталісти, бізнесмени, безробітні, домогосподарки тощо.

В українському суспільстві за останні десятиріччя відбулися, як і в усьому пострадянському суспільстві, соціальні зміни, котрі відомий російський соціолог Т.І.Заславська назвала «тектонічними» соціальними зрушеннями. Від радянського типу соціалізму Україна почала перехід до ринкового суспільства. Нинішня молодь є свідком унікального соціального феномена. Країни, в тому числі й наша, які ще недавно називалися соціалістичними, вперше в історії людського суспільства почали свідомо, суб'єктивно створювати, будувати капіталістичні відносини. Всі ж інші країни прийшли до капіталізму, до ринку еволюційно, стихійно, природно. Повномасштабна об'єктивна характеристика тих умов, в яких перебуває Україна, звичайно, однією статтею не вичерпується. Але в цілому ці умови можна визначити як перехідний період від одного соціального стану до іншого. А перехідний період характеризується багатокладністю, зміною форм влади і загалом політичної системи, різними формами власності, аморфною соціальною структурою й підвищеною соціальною мобільністю, особливо горизонтальною, маргінальністю, загальною соціальною нестабільністю, різкою зміною соціальних

орієнтирів і пріоритетів. Політичний плюралізм і демократія тільки починають набувати цивілізованих форм. Зате різко зростає роль ініціативної та енергійної особистості. За таких умов змінюється і зміст середньої освіти та вимоги суспільства до молоді, яка вступає в самостійне трудове життя.

Змінюються не лише умови, а й чинники економічних знань учнів. Одним з таких важливих системних чинників цих знань і шкільної та постшкільної економічної соціалізації виступають зміни у стосунках між людьми. Ці стосунки ґрунтуються на нових формах власності.

Насамперед, це зміна самих форм власності й поява нових, зокрема, приватної власності та гарантії її недоторканості, які проголошуються Конституцією України. Крім того, держава продовжує зміцнювати інститут приватної власності подальшою політикою приватизації, акціонуванням підприємств, юридичним визнанням приватної власності на землю. Держава реально здійснює також захист кожного громадянина на володіння, користування та розпорядження приватною власністю. Учні бачать не тільки декларування, а й реальну практичну приватизацію, чого ні їхні батьки, ні однолітки десять років тому не могли ні бачити, ні чути.

У суспільстві швидкими темпами стихійно відбувається комерціалізація майже всіх сфер суспільного та особистого життя – від народження дитини до місця на цвинтарі. Відреагувала на загальносуспільні зміни й потрясіння та зародження ринкових відносин і сама система освіти. Структурні зміни в системі освіти й поява навчальних закладів нового рівня: ліцеїв, коледжів, гімназій – свідчення зародження в Україні елітарної освіти, хоч у недалекому минулому вона існувала в прихованому вигляді окремих шкіл, класів, де навчалися діти переважної більшості радянської номенклатури.

Масове існування нефіксованої ціни на підручники, оцінки з навчальних предметів, документи на будь-якому рівні освітньої системи сьогодні нікого не дивує. А от визначення грані, межі, де закінчується реальна вартість на певні послуги (цілком визнані офіційно) й починається спекуляція, своєрідний моральний терор учнів і батьків з боку окремих «педагогів», – це проблема, яка ще дослідниками не зовсім помічена і залишається ніби на узбіччі дослідницького процесу. Коли ця проблема почне глибоко вивчатися, тоді, можливо, наше суспільство зуміє усвідомити те, чого зараз не зовсім усвідомлюють навіть спеціалісти, а саме: як стикаються проблеми ринку й моралі, і взагалі чи можливо це в реальному житті, чи ні. Поки що ця проблема ніяк не вкладається в уяві пересічного громадянина, і молоді зокрема, адже в нашій уяві ринок – це всюдозволеність, відсутність моральних гальм в усіх сферах, а не лише в економіці. А на заході сучасний ринок без загальнолюдських норм моралі немислимий. Поки що на рівні побутової свідомості в нашому суспільстві переважає погляд на ринок, загалом на бізнес, як на спекуляцію, особливий вид омани (це позначилося навіть на термінах, які

змінити свій зміст під впливом соціально-економічних зрушень в українському суспільстві, й сьогодні означають зовсім не те, що змістовно означали раніше, наприклад: «крутий», «кинути», «кидала» і т.п.). Поки що на рівні пересічного українського громадянина відсутнє чітке розуміння, де кінчається базар, ярмарок і починається ринок. А це тонка своєрідна моральна ватерлінія, порушення якої приводить до принципівих змін у способі, стилі й поведінці особистості, лінії життя. Нерозуміння тісного зв'язку ринкових відносин і моралі викликає своєрідну «алергію» та тихий протест в українських громадян на нього, що, звичайно, негативно впливає на темпи реформ.

Суспільство головним чином стихійно (роль об'єктивних чинників у цьому процесі – це окрема проблема для роздумів) обрало модель «дикого» капіталізму, а не цивілізованого, зовсім не врахувало помилок інших країн, які сьогодні вийшли на шлях цивілізованого розвитку. Суспільство брало й продовжує брати все не краще, а гірше на заході (а захід, здається, з цим гіршим із задоволенням розлучається і його віддає, щоб самому очиститись). Для західних і вітчизняних аналітиків такий вибір Україною шляху розвитку став реальним фактом, своєрідною аксіомою. Аналітики із світовими іменами не завжди можуть розібратися в тих процесах і зрушеннях, які відбуваються в українському суспільстві. А нове керівництво українського уряду прийшло до висновку: «Ми дев'ять років жили аморально» (6, 4).

А як же бути молодим, недосвідченим, тим паче, учням? На них лежить подвійний тягар: необхідно не лише зрозуміти, що відбувається навколо тебе, а ще й знайти своє місце в цьому своєрідному суспільному хаосі.

Слід вказати і на такий чинник, як різка соціальна диференціація і стратифікація українського суспільства, що відбувається саме на підставі приватної власності. З'явилися сім'ї матеріально забезпечені й матеріально мало або зовсім незабезпечені. Практики відзначають меркантилізацію стосунків між учнями, виникнення певної відчуженості між ними та створення малих соціальних груп в учнівських колективах саме за матеріальними принципами.

У цілому все вищесказане можна розцінювати, як дію системних чинників, від яких залежить формування інших, від них залежних похідних.

У популярній і науковій літературі стали звичними звинувачення молоді в усіх смертних гріхах: аморальній поведінці, правопорушеннях і злочинності, наркоманії, сексі і т.п. У процесі роботи над статтею автори звернули увагу на той факт, що в численній і різноманітній за проблематикою літературі з проблем молоді відсутнє не те, що дослідження, а навіть натяк на високий ступінь відповідальності старшого покоління перед молоддю за всі ті жахливі прорахунки й помилки, які були допущені, за ті зруйновані ідеали, яким не дали жодного шансу на здійснення, за те, що мрія про нормальне (не багате, а нормальне) життя, зараз відступає за межі окремого життя особистості.

Процес соціалізації, який здійснюється від самого народження людини і в кінцевому підсумку формує людину як особистість, дає на ранній стадії соціалізації (дитинство і юність) великі збої, можна навіть без перебільшення сказати, недопустимі збої. Агенти первинної соціалізації, серед яких чільне місце належить сім'ї, батькам, старшим, дають молодим у готовому вигляді культурні норми, нагромаджені людськими досвід і соціальні установки, які відповідають соціальним ролям, котрі зараз не працюють. Логічно допустити, що те широке коло вартостей, понять та очікувань, на підставі яких складається повсякденне життя українських громадян, у первісному їх розумінні в наших людей хибне і вже на ранній стадії в ньому закладена «міна уповільненої дії» у формі «моралі подвійних стандартів». Як тільки дитина зрозуміла, що набагато краще, комфортніше смоктати соску, ніж пити зі склянки, яку їй пропонують, – вона обирає легший шлях. А тільки починає лепетати, відразу дорослі чіпляються: «А ну скажи, кого ти більше любиш – тата чи маму, діда чи бабу!?» (варіантів безліч). І дитина зразу ж кумекає, якби не схибити, якби не промахнутися, а влучити і дати саме таку відповідь, котру від неї чекають дорослі.

Подальші масштаби зростають у геометричній прогресії. А закінчується такий процес виховання (соціалізація відбувається протягом усього життя) висновками: які ці, мовляв, молоді невдячні, кого ми виховали і т.п., тобто відразу відповідальність за наслідки виховання перекладаються із суб'єкта на об'єкт виховання, на його незміцнілі плечі. Часто така ноша не під силу молодим, тому час від часу й виникає риторичне питання: а чи легко бути молодим. А тим часом кількість самогубств серед молоді невпинно зростає.

Доцільно звернути увагу й на таку особливість системи освіти, пов'язаної з суб'єктами навчально-виховного процесу. Вони, як звичайно, особливо на рівні загальної середньої ланки освіти, завжди стоять перед моральним вибором, наприклад, той же вчитель: від вибору костюма й зачіски до форми протесту за невиплачену заробітну плату (аж до пікетування і страйку). І дуже часто пересічний момент поведінки вчителя – один рух, погляд чи одне його слово виступають для учня бар'єром, за яким іде або зростання авторитету вчителя або його падіння і вияв неповаги до нього з боку учнів.

Змінився і стан самої сім'ї. Більшість сімей проразовують усі свої потреби й кошти, які допомагають ці потреби матеріалізувати, сімейний бюджет. Нестача коштів приводить до раннього, часто не виправданого, залучення дітей до їх добування не лише легальним, а досить часто й нелегальним способом. Останнє означає зростання підліткової злочинності, різке збільшення кількості молодих жебраків. Звертає на себе увагу й помолодіння фальшивомонетників (8, 1). Поки що жити за коштами не навчилися ні більшість українських родин, ні українське суспільство в цілому.

І на такому загальному соціальному фоні відбувається збільшення споживацьких настроїв серед учнівської молоді (адже ринок нам диктує ідеологію зростання споживання), різка зміна життєвих орієнтирів та ідеалів, знецінення людського життя.

У контексті цієї проблеми видається досить цікавим погляд відомого німецького вченого, філософа й соціолога Е.Фромма. Розглядаючи проблеми володіння і споживання в суспільстві, він вказує на інкорпорування – один із виявів володіння, досить архаїчний. Учений говорить, що «на певному ступені свого розвитку дитина намагається засунути до рота будь-яку річ, яку їй хочеться мати. Це часто дитяча форма володіння, характерна для періоду, коли фізичний розвиток дитини ще не дозволяє їй здійснювати інші форми контролю над власністю» (13, 233).

Названа думка вченого може ілюструвати ситуацію в українському суспільстві як у буквальному розумінні слова щодо саме дитячої поведінки, так і в переносному – й окремі індивіди, й окремі соціальні прошарки суспільства, зокрема нувориші, та так звані «нові українці», занадто бажують мати сьогодні все без винятку. Це підтверджується і статистичними даними: в цивілізованих країнах світу найбільший відсоток багатих, ініціативних, тих, хто досягнув високого матеріального достатку і власного успіху, належать до вікової групи від 35–ти до 50–ти років і старше п'ятидесяти, а в Україні це вікова група від 20 до 35–ти.

Але ще більше серед молоді зростає символічне й магічне інкорпорування (13, 234), побудоване на думці: щоб не сталося, а я хочу володіти, я володію цим предметом, образом чи ще чимось. Споживач, на думку Е.Фромма, – це вічна дитина, яка хоче соски (12, 234). А якщо йдеться про молодих, то це видно в їхній вічній гонитві за модою, наркотиками, ідолами, володіння речами тощо. І володіння стає основним засобом їх взаємин з навколишнім світом, основним сенсом життя. А ринкове суспільство, як відомо, підпорядковане придбання власності і стягнення прибутку. Звідси стає зрозумілим, чому «нові українці» стали героями анекдотів. Оскільки раптова зміна соціальних орієнтирів привела до існування легальних форм збагачення, і думки, свідомість та дії почали підпорядковуватися тільки раціональності, прагматизму, заробляння грошей, часто за рахунок інших сфер, то логічно, що інші сфери, зокрема духовна, не розвивались, на певний час опинились у своєрідній ізоляції.

Стихія комерціалізації перетворилася в стихію аморальності, яка особливо небезпечна для майбутнього економічного розвитку українського суспільства й глибину якої та її руйнівні наслідки суспільство ще не зовсім усвідомило.

Один із чинників економічної освіти – це ринок праці, з яким найближчим часом зіткнуться випускники шкіл. Ця проблема тісно пов'язана взагалі з проблемою освіти, з її фільтрівною, селективною роллю. Ось думка американського вченого–соціолога Н.Смелзера: «Цілком зрозуміло, що чим більше років ми на-

вчаємось, тим вищі наші шанси добитися високого прибутку й висхідної соціальної мобільності [10, 453]. Це не єдина умова майбутнього високого життєвого рівня, але одна з важливих. Хоч певні зрушення спостерігаються, особливо на рівні вищої школи, все ж на рівні навчальних закладів, які дають молодим середню освіту, головна моральна проблема, шляхи подолання якої поки що не визначені, – небажання учнів навчатися, різке падіння інтересу до навчання. Найімовірніше це впливає із явної недооцінки учнівською молоддю рівня інтелекту на ринку праці та відсутністю розуміння того, що для модернізації суспільства, його подальшого розвитку, а значить і власного індивідуального матеріального достатку особистості необхідні освічені люди. Та і взагалі в літературі існує погляд, що на Заході відлік цивілізованого капіталізму починається саме з того моменту, коли самі капіталісти усвідомили, що для зростання їх особистого багатства необхідні освічені працівники.

Випускники шкіл уже зустрічаються з проблемою пошуку роботи і реальною загрозою безробіття. За статистичними даними, в структурі безробіття друге місце посідають саме випускники шкіл, які не мають спеціальності – близько 25 % (перше місце за жінками з дипломом про вищу освіту – близько 70 %). І найближчим часом ця проблема буде прогресувати й загострюватися.

У той же час спостерігається різке зростання самостійності окремої частини молоді під впливом максималістських вимог, які так характерні для неї. Але це зростання не просто сумарне, лінійне, а найімовірніше, так би мовити, просторове. Адже бажання виявити себе молоді виявляють не лише в одній, економічній сфері, а намагаються це зробити в усіх сферах українського суспільства, наприклад, у політиці. Вони з більшим задоволенням ідуть на вибори (це показали останні, президентські вибори), ініціюють створення молодіжних організацій і різних професійних асоціацій та фондів. У їх поведінці спостерігається значно більший відсоток раціоналізму, чіткого математичного розрахунку очікуваних наслідків і виправданого ризику. Все це майже відсутнє у поведінці старшого покоління, яке зростало зовсім в інших умовах.

Таким чином, вивчення й аналіз впливу нових умов та окремих чинників, сформованих переходом до ринкових відносин в Україні, створює той необхідний фундамент, на якому можуть будуватися концептуальні погляди на нову систему економічної освіти учнівської молоді.

Яке б змістовне наповнення цієї системи не було (охопити всі необхідні економічні знання цим дослідженням просто неможливо), в цій системі обов'язково повинен бути закладений принцип випередження, знання так би мовити «на виріст», на зловживанні формальній освіті і розвитку, що наздоганяє. Цей принцип ніби генетично був закладений у тій системі, яка панувала до недавнього часу в українському суспільстві. Без подолання цього принципу неможливо поставити й систему економічної освіти школярів

на справді наукову основу й досягнути сучасного рівня, ім'я якого «цивілізованість». На практиці це має такий вигляд: тільки–тільки ми доганяємо щось, тільки–тільки щось розв'язуємо, а вже інші, зовсім нові проблеми обступають нас. Необхідно йти, як кажуть, «в ногу з часом», а краще – його випереджати.

Одне із положень майбутньої системи економічної освіти учнів логічно впливає із окремих системних проблем, які вимагають додаткових соціоінженерних розв'язків і нових соціальних технологій. Це подолання на рівні індивідуальної і масової свідомості молоді радянської системи бачення життя, успадкованої від старшого покоління. Та система налаштована не на ринкові умови життя, а на інертну колективну роботу, в результаті якої формується не індивідуальна відповідальність за результати праці, а колективна безвідповідальність.

Одним із елементів системи економічних знань, з якими молодь вступатиме в життя, обов'язково повинен виступати патріотизм, а не усеїдний космополітизм. Пошуки соціального раю на землі, що робили українці на етапі «романтизму» незалежності, ні до чого не привели. Вони лише відвернули на певний час ці пошуки від головного – створення порядку у власному, українському домі.

Соціальний рай – це ілюзія. Рай економічний – рукотворний. Цю ідею з малих літ повинні засвоїти всі українські діти. Досвід економічного розквіту США, Японії, Німеччини та інших країн будується на фундаменті патріотичних почуттів трудівників. Патріотизм дає ґрунт для гордості за своє підприємство, фірму, свій товар.

Перші зрушення поки що видаються дещо символічними, але вони відчуваються уже візуально. В багатьох містах замість реклами, яка закликала молодь: «Скуштуй смак Америки!» (в різних варіаціях), з'явилося обнадійливе: «Купуймо українське!»

На фундаменті гордості за свою продукцію, вітчизняного виробника поступово формується гордість за державу, країну (наприклад, свій внесок у розквіт японської економіки зробили розповсюджені на японських підприємствах так звані «гуртки якості»).

Логічно передбачити, що патріотизм, здоровий панукраїнізм, закладений ще в школі, може привести працівника будь-якої сфери українського суспільства до розуміння необхідності раціонального функціонування того підприємства, на якому він працює, врешті-решт, до розуміння своєї власної ролі в загальному достатку й розквіті України. Як вбачається авторам, непереврене значення в цьому процесі може відіграти і ідея соборності, неподільності України, корпоративності українців усього світу. Це необхідно для того, щоб молодь почала себе ідентифікувати з громадянами України не за формою, а за духом і на підставі такої самоідентифікації пробуджувала інтерес українців усього світу до країни, з якою вони пов'язані генетично, етнічним корінням.

Доцільно в систему економічних знань впровадити ідею розуміння сутності соціальної стратифікації,

цілком природної для людського суспільства. Щоб учні розуміли, що всі багатими бути не можуть, що будуть переможці й переможені, адже ринок виступає безмежним полем конкуренції, а тому школярі не повинні втрачати гідність в будь-якій ситуації. Має бути дійовою передбачувана пластика економічних знань і пластика поведінки учнів в умовах різкої поляризації й диференціації суспільства. На зміну незахищеності й залежності від ситуації, настрою роботодавців повинен прийти зовсім новий тип соціальної поведінки, сформоване почуття захищеності, надійності й перспективи, оптимістичного сприйняття майбутнього, тобто стиль поведінки цивілізованого учасника цивілізованого ринку, зовсім новий для українського суспільства.

Принципово новим елементом у системі економічних знань, на наш погляд, повинна окремо виступати формула індивідуального матеріального, а в цілому соціального успіху окремо взятої особистості (досягнення високого соціального статусу – це і є соціальний успіх). Ця формула в основному ґрунтується на загальних базових знаннях, професійних і наукових знаннях, підприємницькій ініціативі, високій культурі та моралі. При її реалізації на перше місце виступають індивідуальні бажання й інтереси молоді.

Молоді хочуть зрозуміти, що відбувається в навколишньому світі, і як вони можуть безболісно в нього ввійти. Їх цікавить, чому ті, які навчалися відмінно, здебільшого, не мають нічого, а ті, хто навчався абияк, – на вершині соціального успіху. Молоді хочуть будувати своє життя і професійну кар'єру осмислено й за власним планом. Вони хочуть добитися життєвого успіху вже сьогодні, найпізніше – завтра. І цей успіх поки що більшість молодих пов'язує тільки з матеріальним достатком, з грошима. Гроші дають матеріальну свободу, яка виступає структурним елементом загальної свободи особистості та створює гідні умови людського життя, коли людина не думає про хліб насущний на рівні фізіології, а отримує все необхідне за результати своєї праці для творчості, духовного розвитку.

На побутовому рівні це має вигляд висновку, до якого прийшла емігрантка з України в США: щоб жити нормально в Америці не треба бути мільйонером, треба мати роботу і виконувати її добре. Вона мала на увазі роботу, яка оплачується й оплачується так, що дає можливість людині жити, а не існувати.

Тому можна сказати, що економічні знання учнів, поєднані з професійними знаннями, в перспективі створюють базу для достойного життя молодих, як громадян України.

Що особливо видається важливим при вивченні всіх підходів і при визначенні структури економічної освіти учнів, так це – ні в якому разі не йти шляхом уніфікації навчальних програм. Уніфікація – це той убивчий елемент, який виступає і продовжує виступати характерною ознакою багатьох шкільних програм народної освіти. Бажано йти шляхом поліваріантності при дотриманні основних принципів, положень еко-

номічної освіти, а реальна творчість навчально-виховного процесу в різних типах навчальних закладів сама підкаже багато чи мало треба таких програм і з яким ухилом.

Сучасний економічний розвиток – це тісне переплетіння інформаційних і матеріально-технічних, інтелектуальних, і індустріальних, фінансових, соціогуманітарних та моральних чинників. Розвиток – це, як кажуть, зміни, що відбулися вчасно. В такому разі молодь своєчасно озброєна економічними знаннями, виступає не єдиною, а однією з основних руйнівних сил старого й активним учасником соціальних змін. Коли суспільство, і ще що більше – політичні сили в черговий раз загальмують цей процес і за попереднє аморальне життя суспільства знову ніхто не буде відповідати (чого не скажеш про капіталістичні країни), то сьогоднішня молодь, яка уже виробила певні інтуїтивні навички життя в цьому безладді, молоддю уже не буде. Так само, як ті молоді, які з надіями зустрічали 1991 рік, передчасно постаріли. Коло проблем замкнулось. Це називається тупцювання на місці або неперервність безладу. Це коло треба розірвати й розірвати негайно. Україна має все необхідне для розвитку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гражевська Н. Шкільна економічна освіта: проблеми становлення та розвитку // Географія та основи економіки в школі. – 1999. – № 4. – С.30–32.
2. Левченко Г., Моцак В. Ознайомлення учнів з основами економічного аналізу господарської діяльності // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1999. – № 4. – С.11–15.

3. Мельников С. Підготовка учнів до підприємницької діяльності // Рідна школа. – 1997. – № 9. – С.76–77.
4. О бизнесе с пеленок // Сегодня. – 1999, 22 октября. – С.6.
5. Осипчук Н. Инженер – это звучит гордо? // Сегодня. – 2000, 6 января. – С.18.
6. Пирожук М. Виктор Ющенко: «Мы девять лет жили аморально» // Зеркало недели. – 2000, 15 января. – С.4.
7. Половина населения Украины ушла ... в бизнесмены // Сегодня. – 1999, 11 сентября. – С.2.
8. Притыкин О. Деньги девочки нарисовали сами // Сегодня. – 2000, 11 января. – С.1.
9. Пустовийт Р. Основні чинники реформування економіки та шкільної економічної освіти в Україні // Географія та основи економіки в школі. – 1999. – № 2. – С.23–24.
10. Смелзер Н. Социология. – М., 1994. – 688 с.
11. Сметанская О., Евграшина М. У школьников Украины пробуют пробудить гражданское чувство // Факты и комментарии. – 2000, 1 марта. – С.7.
12. Тополь О. Готуваги до підприємництва / Рідна школа. – 1997. – № 10. – С. 74–76.
13. Фромм Э. Человек для себя. Иметь или быть? – Минск. – 1997. – 416 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Перевозник Андрій Анатолійович – аспірант Київського національного економічного університету.

Коло наукових інтересів – економіка, бюджет, фінанси, економічна освіта молоді.

Перевозник Лариса Михайлівна – старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – загальна соціологія, соціологія освіти й виховання, морально-етичні проблеми сучасного українського суспільства.

Стаття надійшла до редакції 20.04.2000 р.

ВІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ШЛЯХ ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ЛЮДИНИ

А.М. Растрігіна

Подается информация про стан освіти й виховання в Україні та розглядається вільне виховання як пріоритетний напрямок розвитку молоді людини, в основу якого покладено ідеал самотворення особистості.

Thereupon is given an information concerning the state of education and upbringing in Ukraine, and free upbringing is considered as a priority direction in a youth's development based on the ideal of a personality's selfcreation.

Становлення України великою мірою залежить від відродження менталітету народу, пробудження його національної свідомості, інтелектуального та культурного розвитку. Сьогодні глибокою кризою пронизана не тільки економіка країни, а й культура, освіта й виховання. Найбільше хвилює те, що все це відбивається у свідомості молоді, яка має відтворювати наше майбутнє. Даремно сподіватись, що ринкова економіка забезпечить духовне піднесення й моральне зростання молоді. Якраз, навпаки, ситуація, що склалася в країні, має дуже негативні тенденції в плані

руйнівного впливу на духовний світ особистості. Саме навколо людини, особистості зосереджені проблеми системної кризи українського суспільства. Вони визначаються відсутністю запитів на особистість, відсутністю умов і стимулів її розвитку й саморозвитку.

Входження України в систему світової цивілізації, усвідомлення українцями загальносвітових цінностей і світової культури відбувається через систему освіти й виховання. У світлі соціальних перетворень виникає й широко обговорюється нова система цінностей і цілей освіти та виховання, відроджується концепція особистості, яка заснована на ідеях природовідповідності й індивідуально-особистісного розвитку. Отже, розбудова національної системи освіти й виховання потребує докорінного перегляду та уточнення класичної моделі освіти й виховання, її основної мети і завдань, усього комплексу філософських і педагогічних ідей. Тобто йдеться про створення

цілісної системи нового змісту освіти й виховання, зорієнтованої на засвоєння молодим поколінням справді гуманістичної культури, свободи особистості, які б створювали умови для еволюційної зміни менталітету нашого суспільства через школу.

У той же час необхідно не забувати, що період відновлення історії, традицій, національних символів культури, виховання, освіти, способів життя – це тільки перший етап формування локальних спільностей, його наступним етапом є подолання автономної відокремленості, усвідомлення спільної історичної долі з іншими народами. Освіта має створити умови для розвитку висококультурної особистості, яка розуміє інших людей, приймає чужу культуру, звичайно, добре знаючи свою. Лише в умовах взаємодії, діалогу культур стають видимі й зрозумілі основи та особливості власної культури. Вихована й освічена людина є культурною в тому розумінні, що вона сприймає та розуміє культурні позиції й цінності інших.

Мова такого взаєморозуміння не з'являється від народження і не приходить сама по собі. Оволодіння нею – процес посвячення, прилучення, осягнення багатомірності надприродного простору, поєднання особистісних і культурних смислів. Процес такого поєднання і є процесом виховання, який, таким чином, набуває свого загального визначення й призначення.

Виховання – головне поняття педагогіки і разом з тим – необхідна та обов'язкова частина того соціального середовища, завдяки якому виживає людство. Із соціально-культурного погляду виховання являє собою об'єктивний соціальний механізм передачі-сприйняття між поколіннями життєво необхідного досвіду. Людина, поступово пізнаючи світ природи і суспільства, вдосконалюючи свій розум, прагне внести свій доробок в об'єктивні процеси, перетворити їх відповідно до своїх інтересів.

Корифеї світової філософсько-педагогічної думки саме виховання трактували як загальну смислоутворювальну і всеосяжну категорію педагогіки. Як зазначає Б.Чижевський, система виховання – це сума впливів на психіку людини, спрямованих на підготовку її до побудови власного життя, участі в соціальному, економічному, духовному житті (1, 80). І хоча серед інших соціальних систем – це найбільш стабільна і навіть консервативна система, це не виключає її оновлення й реорганізацію.

На думку І.З.Глікмана, специфіка виховання полягає в тому, що це є процес формування позитивних якостей особистості, її спрямованості, здібностей, звичок, характеру; в його основі лежить певне ставлення людини до інших людей, до суспільства, до науки, до пізнання тощо. Таке ставлення закріплюється на рівні як свідомості (переконання), так і підсвідомості (звична поведінка, стійке емоційно-вольове ставлення). Але для того, що б воно склалось і закріпилось, потрібне досить довге його функціонування, яке визначає своєрідний характер зв'язків людини та її оточення. І тільки тоді це ставлення

закріплюється як якість особистості. Саме тому його не можна передати дитині, яка підростає, не можна повідомити у вигляді певної інформації, тих чи інших знань (2, 113).

Виховання потребує особливої організації життєдіяльності та спілкування особистості, і це завдання виходить далеко за рамки навчального процесу та освіти. Необхідні інші, крім передачі й закріплення знань, цілі, завдання, умови організації діяльності, інша підготовленість педагогів до роботи з дітьми. І це особливо актуально сьогодні, коли проблеми виховання підростаючого покоління, соціальної адаптації дитини й одночасного виходу на можливості перетворювальної діяльності набувають особливого значення у зв'язку з необхідністю формування вільної, соціально відповідальної особистості.

Виховна криза ще більш загострюється наявністю протиріч між процесом саморозвитку особистості та системою авторитарних впливів, націлених на єдині стандарти; між потребами творчого розвитку особистості й зниженням загальної культури в підростаючого покоління; наявністю інтелектуальних потенцій у молоді та відсутністю на них попиту в суспільстві; необхідністю створення інноваційної школи, яка має бути осередком розвитку демократії, особистісної свободи й відповідальності, діалогу й співробітництва, інших форм спільної культуровідповідності життя дітей і дорослих та між консерватизмом змісту, традиційних форм й методів виховання.

Розв'язати вищезазначені протиріччя, на нашу думку, можливо, осмислюючи педагогічні феномени минулого й сучасності, використовуючи їх у виховному процесі поза контекстом історичних епох і культур. Тим більше, що в своєму розвитку виховання має «орієнтуватись на образ культури XXI століття як середовища, що «зростає і живить особистість» (П.Флоренський), як «цілісного явища, яке робить...з простого населення – народ, націю» (Д.Лихачов), «як діалогу і взаємонародження минулих, сучасних і майбутніх культур» (М.Бахтін) (3, 37). Одним з таких феноменів є теорія вільного виховання.

Традиційно поняття «виховання» трактується як цілеспрямований та організований процес формування культурно та історично зумовлених і соціально значущих характеристик особистості. Виховні моделі, які за певними ознаками належать до традиційних, ґрунтуються на педагогічних установках, які нівелюють індивідуальність окремої дитини, підпорядковують активність дітей у ході навчання та виховання меті й волі дорослого, відчужують від участі в процесі організації особистого виховання, перетворюють питання дисципліни в головну проблему (4, 44), фіксують увагу, насамперед, на активності вихователя у виборі засобів, методів та форм виховання, у визначенні умов і критеріїв ефективності виховного процесу.

У широкому розумінні поняття «виховання» означає «змінування». Останнє ж – це розвиток фізичних і психічних функцій, інтелектуальних та емоційних здібностей дитини; це становлення її свідомості, світогляду, життєвої позиції, ставлення до самої себе.

Тому й організація виховання має полягати в побудові такої суспільної практики, яка б спрямовувала розвиток суб'єктивного світу людини, допомагала їй свідомо сприймати суспільні цінності, розвивала самостійність у розв'язанні різноманітних проблем.

Маємо наголосити, що більшості педагогічних концепцій, які розробляються для подолання кризи в педагогіці, притаманне таке розуміння природи виховання, в якому останнє трактується як діяльність, що забезпечує максимально сприятливі умови для вільного творчого розвитку дитини, як допомога їй з боку дорослих у пізнанні світу, засвоєнні культури. Такі концепції передбачають певну ступінь свободи дитини в процесі навчання та виховання, а також форми й методи педагогічної діяльності, які враховують внутрішній світ дитини, її можливості та інтереси, вікові й індивідуальні особливості, життєвий досвід і мотивацію діяльності. Тобто в основу багатьох з них покладено принцип свободи та ненасильства над особистістю. Отже, якщо традиційне виховання, в кращому разі, – це управління процесом розвитку, а в гіршому – управління засвоєнням моральних норм, знань, навичок, умінь, то вільне виховання ми можемо розглядати як створення умов для вільного розвитку особистості з метою прилучення індивіда до світу природи, культури, соціальних відношень, самого себе.

Традиції вільного виховання мають тривалу історію, починаючи з педагогіки античності, вони найбільш актуалізуються у першій половині ХХ ст., коли світова педагогіка зазнає суттєвих змін. Система виховання піддається гострій критиці, школа сприймається як така, що не відповідає рівню науки та культури, потребам підростаючого покоління.

Теорію вільного виховання покладено в основу вітчизняної філософсько-педагогічної парадигми «школа самореалізації особистості», в якій «навчально-виховний процес орієнтовано не на абстрактне формування особистості, а на продукування рольової функції «образу особистості», далі через складну трансформацію та поступальний рух трьох фаз розвитку самосвідомості – самоідентифікації, самопізнання й самореалізації – викристалізовується семантичне ядро «самості» дитини» (5, 147). Педагогічну теорію парадигми «школа самореалізації особистості» було найповніше обґрунтовано в 20–30 роки в працях педагогів – гуманістів К.Н.Вентцеля й А.С.Макаренка. Уперше реально впровадити ідеї «школи самореалізації особистості» в практику роботи вчителів спробували наприкінці 60-х років В.О.Сухомлинський, розробивши її педагогічний інструментарій, та О.А.Захаренко.

Власне, ідеями вільного виховання пронизані всі особистісно-зорієнтовані технології. У центрі уваги останніх – унікальна цілісна особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна на свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Саме досягнення особистістю таких якостей проголошується головною

метою вільного виховання на відміну від формалізованої передачі вихованцю знань та соціальних норм у традиційній технології.

Сьогодні технології особистісної орієнтації в пошуках методів і засобів навчання та виховання, які б відповідали індивідуальним особливостям кожної дитини. Вони озброюються методами психодіагностики, змінюють ставлення й організацію діяльності дітей, використовують різноманітні засоби навчання (наприклад, комп'ютер), перебудовують зміст освіти. Їм властиві гуманістична спрямованість, повернення до людини, гуманістичні норми та ідеали. Особистісно-зорієнтовані технології протиставляють авторитарному підходу в традиційних технологіях атмосферу любові, турботи, співробітництва, створюють умови для творчості й самоактуалізації особистості.

Теоретичну модель особистості, що самоактуалізується, розробляли багато відомих учених-гуманістів. Зокрема, Карл Роджерс створив цілий напрям гуманістичної психології, обґрунтувавши ідею вільного виховання («Особистість завтрашнього дня»).

Прикладом особистісно-зорієнтованої технології може бути педагогіка співробітництва як одне з найвсесосяжніших педагогічних узагальнень 80-х років, що викликало до життя велику кількість інноваційних процесів в освіті. Її узагальнений досвід поєднав у собі найкращі традиції радянської школи (Н.К.Крупська, С.Т.Шацький, А.С.Макаренко), досягнення російської (Вентцель, Л.М.Толстой), української (К.Д.Ушинський, М.П.Пирогов, В.О.Сухомлинський) та зарубіжної (Ж.-Ж. Руссо, Я. Корчак, К. Роджерс, Е. Берн) психолого-педагогічної науки й практики, але як цілісна технологія поки що не була втілена в конкретній моделі і все ще не має нормативно-виконавчого інструментарію. На думку Г.К.Селевка (6, 39), педагогіка співробітництва – «глибокосяжна» технологія, яка є втіленням нового педагогічного мислення, джерелом прогресивних ідей, що тією чи іншою мірою виявляються в багатьох сучасних педагогічних технологіях (Ш.О.Амонашвілі, Є.М.Ільїн та ін.).

Як було зазначено вище, природовідповідність – педагогічний принцип, відповідно до якого вихователь у своїй діяльності керується факторами природного розвитку дитини (Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, А.В.Дістервег). Принцип природовідповідності по-різному втілювався у різних педагогічних течіях: фаталізмі, натуралізмі, вільному вихованні, педоцентризмі та ін. У сучасному розумінні принцип природовідповідності потребує насамперед того, щоб освітня технологія відповідала природним законам іррегулярності, зверталась до екопсихологічного підходу, етнічних витоків особистості. Прикладом природовідповідного підходу в навчанні може бути модель навчання грамоти, розроблена О.М.Кушніром, в якій звернення до цілісності людської психіки та особистості, відмова від формування, розвитку, тренування тощо, як від будь-яких окремих процесів і функцій, дали змогу реалізувати в сучасному навчальному процесі традиції народної педагогіки (6, 168).

Об'єктивно зумовлені впливом соціального імпульсу, гуманістичного педагогічного досвіду та певних науково-філософських ідей, позиції прихильників вільного виховання несуть на собі відбиток особистісних характеристик конкретних педагогів, завдяки чому мають індивідуально-неповторні риси і, трансформуючись в теорію та практику вільного виховання, зумовлюють появу оригінальних авторських моделей.

В основі педагогічних ідей переконаного гуманіста А.Нейлла лежать психоаналітичні концепції (В.Райх, З.Фрейд, К.Юнг) і досвід роботи школи педагога-анархіста Г.Лейна. Отже, гуманістичні й психологічні погляди відомого англійського педагога, синтезуючись з ідеями вільного виховання, було втілено в організації та діяльності створеної ним школи. Специфічною для цієї концепції є ідея людського щастя, і саме вона виведена в ранг головного критерію педагогічної діяльності. А.Нейлл вірить у первісно добру природу дитини, яка має право жити вільно, без зовнішнього впливу на свій психічний і соматичний розвиток. Він стверджує, що дитина, яка виросла в атмосфері любові й свободи, не буде користуватись вседозволеністю: не зазнавши зовнішнього втручання в своє життя, вона розвивається відповідно до внутрішніх природних законів й здатна до саморегуляції своїх бажань і вчинків.

Ідеї вільного виховання були реалізовані й у системі, яку впровадила Марія Монтесорі. Її технологія саморозвитку вбачала в дитині істоту, здатну до самостійного розвитку, а головним завданням школи, на її думку, було створення навколишнього середовища, яке б тому сприяло. Всебічний розвиток, виховання самостійності, поєднання в свідомості дитини предметного світу й розумової діяльності – цільові орієнтації вищезгаданої технології. А основні концептуальні положення мають такий вигляд: навчання проходить абсолютно природно згідно з розвитком – дитина сама себе розвиває; звернення дитини до вчителя «допоможи мені це зробити самому» – девіз педагогіки Монтесорі; все життя дитини – від народження до громадянської зрілості – є її його незалежності та самостійності; необхідним є урахування сензитивності й спонтанності розвитку, єдності індивідуального й соціального розвитку; в розумі немає нічого такого, чого б раніше не було в почуттях; сутність розуму – в упорядкуванні й порівнянні; свідомість дитини є «вбиральною», тому пріоритет дидактики – організувати навколишнє середовище для такого «вбирання». Завдяки системі М.Монтесорі діти вчатьса самоповаги, набувають впевненість у собі, з оптимізмом беруться за будь-яку справу, не вважають на невдачі й тимчасові труднощі.

Одним із різновидів поєднання ідей вільного виховання та гуманізму є вальдорфська педагогіка Р.Штайнера. Започаткована як втілення антропософії, для якої найважливішою є людська мудрість, пріоритет інтересів і потреб людини, вона може бути охарактеризована як система самопізнання й саморозвитку індивідуальності при партнерстві з учителем, у

двосудданні чуттєвого й надчуттєвого досвіду духу, душі й тіла. До її концептуальних положень введено вільне виховання і навчання – все без примусу, без насильства духовного й тілесного; природовідповідність: розвиток відбувається за заданою, генетично детермінованою програмою, йде попереду навчання і визначає його; спонтанність вільного розвитку природних задатків; створення сприятливих умов для вияву природних здібностей дитини, яка в процесі навчання сама осягає всі етапи розвитку людства, тому немає необхідності «усікати дитинство», інтелектуалізувати розвиток раніше, ніж потрібно; культ здоров'я, творчості, творчої особистості, розвиток індивідуальності засобами мистецтва; поєднання європейської і східних культур: вчення Христа й уявлення про особистість як сукупність фізичного тіла та ефірного, астрального; єдність розвитку розуму, серця, руки; школа для всіх, єдине життя педагогів і учнів.

Отже, аналіз якісної своєрідності вищезазначених педагогічних концепцій показує, що в центрі педагогіки вільного виховання незалежно від її модифікацій перебуває дитина, і саме уявлення про дитину як про істоту природну, духовну й культурну є тим рушійним ланцюгом, який детермінує своєрідність інтерпретацій у розумінні принципу свободи та їх використання в сучасних педагогічних технологіях.

Тож, пройшовши кризу віки (В.Ратке, М.Монтень, Я.А.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, Ф.Фенелон) до нових часів (Л.Толстой, М.Монтесорі, А.Нейлл, Р.Штайнер, К.Вентцель, П.Каптерев, С.Шацький, П.Блонський), увібравши в себе елементи гуманістичних, антропософських концепцій, педагогіка вільного виховання передбачає «радикальну відмову як від традиційних концептуальних засад педагогічного процесу (соціально-філософських, психологічних), так і від узвичаєних організаційних, змістовних і методичних принципів» (6, 150), викристалізовується як альтернатива традиційній освітній системі і є одним із витоків нової освітньої парадигми XXI століття, метою якої є вільна творча людина.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Чижевський Б.Г. Актуальні проблеми побудови національної системи виховання в умовах державотворчого процесу в Україні / Цінності освіти і виховання. – К., 1997. – С. 80.
2. Глікман І.З. Виховання і освіта // Педагогіка, 1999 – №2, с. 113.
3. Бондаревська Є.В. Педагогічна культура як суспільна і особистісна цінність // Педагогіка, 1999 №3, с. 37.
4. Корнетов Г.Б. Парадигми базових моделей освітнього процесу // Педагогіка, 1999 – №3, с. 44.
5. Кузь В.Г. Освіта і школа XXI століття // Педагогіка і психологія, 1999 – №1, С.143–149.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие – М.: Нар.образов., 1998, 256 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Растрюгіна Алла Миколаївна – доцент, кандидат педагогічних наук, докторант кафедри соціальної роботи і педагогіки Київського державного університету імені Тараса Шевченка.

Коло наукових інтересів – вивчення ідей вільного виховання у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці як певного напрямку, в основу якого покладено ідеал самотворення особистості.

Стаття надійшла до редакції 13.03.2000 р.

МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО

А.Б. Рацул, А.В. Рацул

Стаття присвячена мотивації навчально – пізнавальної діяльності учнів у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського. Спадщина розглядається, зокрема, як наукова проблема, на розробку і втілення якої велику увагу звертав учений – педагог у своїй творчій практиці. Розглянуто ряд проблем учіння та пізнання школярами основ наук не тільки як процесу набуття знань, а як розвиток мислення, розумових сил дитини, формування її як творчої особистості у процесі всього виховання.

The article deals with the problem of motivation of the cognate activate of pupils, which was closely investigate du our prominent scholar Suhomlinsky V.O. The development of a child mental character, the way of becoming a creative personality in the process of upbringing, starting with the junior school are discussed by the author in the given article.

Мотивація навчально-пізнавальної діяльності, як відомо, є системою цілей, потреб і мотивів, що спонукає учнів до активного й свідомого учіння та засвоєння знань. Кінцевим продуктом мотивації є сформовані навчальні мотиви учнів, тобто спонукальні причина їх діяльності та вчинків.

Мотивація діяльності, зокрема навчальної, як наукова проблема з кожним роком усе більше привертає до себе увагу багатьох науковців.

Велику увагу вихованню мотивації учіння приділяв В.О.Сухомлинський. Він убачав завдання вчителя в тому, щоб постійно розвивати в дітей задоволення навчанням.

Життя все більше вимагає постійного оновлення знань. Без жадоби до знань неможливе повноцінне духовне, а також і трудове, творче життя. Тому В.О.Сухомлинський уважав найголовнішим завданням школи – виховувати органічну потребу в самоосвіті учнів.

Залежність процесу учіння від мотивів є важливою його закономірністю. Навчання завжди мотивоване. Внутрішні й зовнішні об'єктивні спонукальні причини дій і вчинків учня – ось що визначав те, заради чого він виконує навчальні завдання, прагне до якої – не будь мети.

Виховання бажання вчитись В.О.Сухомлинський тісно пов'язував з виховною сферою учнів. При цьому він мав на увазі, що основними мотивами вольового фактора в бажанні вчитись повинні бути: свідоме ставлення до праці, підготовка до майбутньої діяльності, почуття честі колективу, честі класу, школи.

Аналізуючи уроки та діяльність педагогічного колективу школи, В.О. Сухомлинський відзначав деяку інертність, байдуже ставлення окремих учнів до навчання, до власної успішності й до успішності своїх товаришів. Це, як підкреслював він, виявлялося в байдужості до оцінок письмових робіт, до якості відповідей на запитання вчителів. Незадовільні оцінки не хвилювали учнів. Ці спостереження привели педагогічний колектив Павлівської школи до висновку про необхідність шукати причини такої

байдужості учнів у самому уроці, в організації всього педагогічного процесу.

Що мав на увазі В.О.Сухомлинський?

По-перше, готуючись до уроків, окремі вчителі не зосереджують увагу на найважчому, не підкреслюють важкі поняття й розділи програми, не акцентують увагу учнів на них.

По-друге, байдужість вчителя, безпристрасне ставлення його до знань учнів.

У зв'язку з цим В.О.Сухомлинський робить, на нашу думку, надзвичайно правильний висновок про те, що без щирої зацікавленості в знаннях учнів неможливо виховати пристрасне бажання вчитись. Він також розумів, що бажання вчитись не є такою якістю, що залежить від якихось природних особливостей учня, а виховується в повсякденній праці, в подоланні труднощів.

Які ж шляхи накреслює В.О.Сухомлинський у вихованні мотивацій навчально-пізнавальної діяльності учнів та їх пристрасного бажання вчитись?

Найголовнішим з них є:

– створення гуманних стосунків між учителем та учнем;

– творчість учителя в правильній організації системи своєї роботи, в підготовці до уроків і, насамперед, в удосконаленні методики подачі матеріалу, в правильній організації праці учнів;

– створення емоційного стану напруженої праці в учнівському колективі, «передчуття» успіху та почуття відповідальності колективу за успішність учнів і відповідальність учнів перед колективом через подолання труднощів на кожному конкретному етапі набуття знань або виконання практичного завдання певної складності відповідно до індивідуальних здібностей учнів;

– створення вчителем на уроці бадьорого, життєрадісного тону способом емоційного ставлення педагога до навчального матеріалу та методики його подачі, створення радості праці на уроці та радості подолання перешкод кожним учнем.

Як же В.О.Сухомлинський реалізував на практиці свої педагогічні ідеї?

Зупинимося на окремих аспектах його діяльності з виховання мотивації учіння. Насамперед підкреслимо, що він бачив справжню школу не тільки як місце, де діти набувають знання і вміння. Він уявляв собі справжню школу як багатогранне духовне життя дитячого колективу, в якому вихователь і вихованець об'єднані багатьма інтересами й захопленнями, котрі побудовані на взаємному розумінні та повазі.

Він розумів навчання не як механічну передачу знань від учителя до дитини, а насамперед, як людські взаємини. Ставлення учня до знань, до навчання значною мірою залежить від того, як він ставиться до вчи-

теля. Якщо учень відчув несправедливість, він почуває себе пригнобленим. У зв'язку з цим В.О.Сухомлинський звертав увагу на роль особистості вчителя в справі виховання, зокрема мотивації учіння. Він писав, що ніщо так не захоплює, не дивує підлітків, ніщо з такою силою не пробуджує бажання стати кращим, як розумна, інтелектуально багата і щедра людина. Але тільки при наявності в особі вихователя гармонійної єдності вчинків, поведінки і слова, коли ця єдність є законом того життя, розкривається виховна сила знань. Розум виховується розумом, совість – совістю, відданість Вітчизні – відданістю Вітчизні. Людина має право бути вихователем, поки працює над собою, над підвищенням свого інтелектуального рівня. В.О.Сухомлинський був твердо переконаний, що є якості душі, без яких людина не може стати справжнім вихователем, і серед цих якостей на перше місце він ставить уміння проникнути в духовний світ дитини. Справжній учитель ніколи не повинен забувати, що він сам був дитиною і вмів розуміти, що учень – це жива людина, яка ступає в світ пізнання і людських стосунків. Саме тому він бачив найголовнішою рисою педагогічної культури – відчуття духовного світу кожної дитини. Найголовнішою в житті В.О.Сухомлинського була дійова любов до дітей. Він робив усе, щоб кожна дитина могла реалізувати свої природні здібності. Не говорити дитині про свою любов, а виражати її в турботах про неї. Свою турботу про успіхи в навчанні він починав з турботи про те, як харчується і спить дитина, яке її самопочуття, як вона грається, скільки годин протягом дня перебуває на свіжому повітрі, яку книжку читає і як виявляє в малюнкові свої думки й почуття, які почуття викликає в її душі музика, яка її улюблена праця, наскільки чутливо сприймає радості й негаразди людей, що вона створила для інших і які передчуття пережила в зв'язку з цим.

Уміння вчителя В.О.Сухомлинський вважав у самому характері дитячої розумової праці, в емоційному забарвленні думки, в інтелектуальних переживаннях. Якщо це джерело виснажить, ніякими прийомами не примусиш дитину сидіти за книжкою. Він також радив, щоб дитину поступово вводили в світ суспільних відносин і праці.

Одним із засобів виховання мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів є режим праці школи. Життя «школи радості» не обмежувалося суворим регламентом. В.О.Сухомлинський старався завершити її роботу в той момент, коли в дітей загострювався інтерес до предмета спостереження, до праці, якою вони зайняті. Щоб дитині захотілося ще й ще раз повернутися до того, про що вона дізналася, потрібно залишати завжди щось недомовленим. Щоб не поховати допитливість і любов дітей до знань, він радив учителям вводити школярів у безмежний світ пізнання поступово. Щоб пізнання навколишнього світу не стало для дитини нудною, набридливою справою, було визначено коло природних явищ, пов'язаних з цим видів праці, які найдоцільніше використати для розвитку

мислення і мови при «подорожі» учнів до першоджерел слова.

В.О.Сухомлинський розумів, що повноцінне навчання, яке розвиває розумові сили й здібності, було б немислимим, якби не спеціальна спрямованість навчання – виховувати розумну людину. І ми бачимо, що спеціальна спрямованість цієї виховної роботи у Павлівській школі починається уже в дошкільний період (екскурсії в природу, ігри, колективна праця).

В.О.Сухомлинський підкреслював, що навчання не повинно зводитись до безперервного нагромадження знань, до тренування пам'яті, до зубріння, яке приглуляє, одурманює і нічого не дає, крім шкоди для здоров'я і для розумового розвитку дитини. Він поставив собі за мету домогтись того, щоб навчання було частиною багатого духовного життя, яке сприяло б розвитку дитини, збагачувало б її розум.

Він у своїй педагогічній практиці здійснював два однаково можливі завдання: по-перше, давав дітям глибокі знання; по-друге, запобігав зубрінню, турбувався про багате духовне життя дітей, про їх здоров'я. На його думку, початкова думка повинна навчити дітей вчитися. Відставання учнів у середніх і старших класах він розумів як результат невміння вчитися. Уміння вчитися, за В.О.Сухомлинським, містить у собі ряд умінь, які пов'язані з оволодінням такими знаннями: вміння читати, писати, спостерігати явища навколишнього світу, думати, висловлювати свою думку.

У Павлівській школі приділяли велику увагу, щоб «азбучні істини» запам'ятовувались і мимовільно й довільно. У Кімнаті думки виставлялись наочні прилади й пристрої, спеціально призначені для самоперевірки, для тренування пам'яті. У кожного учня була записна книжка «Для самоперевірки», куди записувалося те, що назавжди треба зберегти в пам'яті. В.О.Сухомлинський учив підлітків самостійно визначати відрізки часу, через які треба перевіряти збереження матеріалу в пам'яті. Він також надавав дуже велике значення ігровим елементам у процесі навчання.

Неодмінною умовою повноцінної роботи у сфері розумового виховання є правильне співвідношення між засвоєнням знань, передбачених навчальною програмою, багатограним розумовим життям колективу та особистості. Якими б цікавими не були уроки, вважав В.О. Сухомлинський, як би наполегливо не працював учитель над їх удосконаленням, підлітки ставляться до них байдуже, якщо інтелектуальні запити обмежуються тільки уроками, підручниками, виконанням обов'язкових завдань. Сфера розумових інтересів дітей має бути незрівнянно ширшою – тільки за такої умови знання стають потребою і за такої умови розкривається індивідуальність людини як мислителя, особистості, спрямованої в майбутнє. У зв'язку з цим В.О.Сухомлинський бачив два виховних завдання уроку: дати певні знання і пробудити жадобу знань, прагнення підлітка вийти за рамки уроку – читати, досліджувати, думати. Саме тому він мав на увазі дві програми навчання: перша – це обов'язковий для зау-

чування і збереження в пам'яті матеріал, друга – позакласне читання, а також інші джерела інформації для створення «інтелектуального фону». Він бачив найефективнішим засобом мотивації розумової праці дитини розширення кола позакласного самостійного читання. В школі була створена Золота бібліотека отроцтва. Кожному учню підбиралася література, яка розкривала зміст понять, узагальнення наукових характеристик у найбільш яскравій, цікавій, захопливій формі.

Учень повинен читати й думати одночасно. В.О.Сухомлинський бачив читання як віконце у світ, найважливіший інструмент навчання. Щоб виробити техніку читання і мотивувати учіння, він вдавався до різноманітних видів активної діяльності. Це було і виразне читання, і письмо, і малювання, мініатюрні твори про природу і книжки, заповнені творами про навколишній світ. Усі ці «педагогічні хитрості» були для дітей тією радістю, без якої навчання не може ввійти у духовне життя і які потрібні для досягнення однієї мети – навчити дітей добре читати.

В.О.Сухомлинський розумів, що одноманітність швидко втомлює. Тому, як тільки діти починали стомлюватися, він переходив до іншого виду роботи. Він також розумів, що світ краси (гра, казка, музика, малюнок, фантазія, творчість) повинні оточувати дитину й тоді, коли ми її навчаємо. У зв'язку з цим, ефективним засобом мотивації учіння він уважав «подорожі» до джерел слова.

«Подорожі» до джерел живого слова стали традицією. Діти завжди з нетерпінням чекали, коли вони підуть до лісу, в поле, на ставок. В.О.Сухомлинський виступав проти перебільшення ролі природи в розумовому вихованні. Він підкреслював, що природа стає могутнім джерелом виховання лише тоді, коли людина пізнає їх, проникає думкою в причинно – наслідкові зв'язки. Тому він продумав усе, що протягом чотирьох років будуть спостерігати діти, які явища навколишнього світу стануть джерелом їх думки. Так було створено 300 сторінок «Книги природи». Двічі на тиждень діти йшли в природу не просто спостерігати, а вчитися думати. Це були, по суті, дуже цікаві уроки мислення.

Яскравий образ навколишнього світу є для вчителя джерелом у різноманітних формах, барвах, у звуках якого криються тисячі питань, розкриваючи зміст яких, він ніби читає разом з дітьми сторінки «Книги природи». Після першої сторінки цієї книги діти зрозуміли, що весь світ складається з двох стихій – живого й неживого. Друга сторінка, з якою ознайомилися діти, називалася «Неживе пов'язане з живим». Діти йдуть у теплицю, спостерігають, як старші учні вирощують овочі. Істини, які вони там бачать, пробуджують у дитячій душі почуття подиву перед таємницями природи, що в свою чергу викликає цілий ряд питань: «Чому огірок зелений, а помідор – червоний, адже вони ростуть поряд?», «Чому від перегною, внесеного у ґрунт, рослини зеленіють?» та інші. У дітей з'являється бажання знати, бажання вчитися.

Аналізуючи зміст сторінок «Книги природи», ми бачимо, як В.О.Сухомлинський мотивував пізнавальну діяльність учнів. Він прагнув, щоб читання цієї книги було початком активного мислення, теоретичного пізнання навколишнього світу й початком системи наукових знань. Він також прагнув до того, щоб подив перед таємницями природи, переживання радості пізнання були поштовхом, який би пробуджував й активізував дітей, тобто викликав емоційне пробудження розуму. Він також намагався, щоб діти були допитливими дослідниками і відкривачами світу, щоб істина постала перед ними не як готовий висновок, поданий педагогом, а у вигляді яскравої картини навколишнього світу, пережитої з трепетним биттям серця.

В.О.Сухомлинський спеціальними методами підтримував бажання учнів бути відкривачами.

Найновішу майстерність дидакта з виховання мотивації учіння В.О.Сухомлинський розумів так, щоб знання добувалися учнями з допомогою наявних уже знань. Добування знань – це означає відкривати істину, відповідати на запитання. Необхідно, щоб учні побачили, відчули незрозуміле. Щоб перед ними постало запитання. Тому, готуючись до уроку, треба продумувати матеріал, знайти непомітні з першого погляду вузлики, де відбувається зчеплення причинно-наслідкових зв'язків, з яких і народжується запитання. Адже запитання пробуджують бажання знати.

Стійкий інтерес ґрунтується на самій суті мислення, пробуджується тоді, коли матеріал уроку містить певні «порції» відомого й невідомого – це і є одним із секретів пробудження інтересу.

В.О.Сухомлинський надавав великого значення формуванню й розвитку потреби в самоосвіті. Він бачив такий шлях виховання й самовиховання цієї потреби: від захоплення гуртковою роботою до книжки, від книжки до своєї галузі наукових знань, від знань – до творчої праці. Він розумів самоосвіту як живі людські стосунки в обміні знаннями, вміннями, духовними цінностями, читання творів, написаних за матеріалами спостережень, доповіді, що узагальнюють досліди й спостереження, розповідь змісту прочитаної книжки. При цьому діти переживають радість віддачі своїх основних сил. Взаємини, що ґрунтуються на обміні інтелектуальними цінностями, В.О.Сухомлинський уважав кінцевою умовою формування духовної потреби в освіті – це жадоба до знань. Щоб дати підліткові можливість відчути радість від подолання труднощів, для них підбиралася спеціальні види роботи, індивідуальні завдання, які вони могли розв'язувати самостійно: доповідь, реферат на тему, що висвітлює певний розділ шкільної програми, анотація прочитаної книжки, підготовка повідомлення про дослід, проведений на навчально-дослідній ділянці. Інтелектуальна активність підлітків серйозно посилюється тим, що вивченню нового матеріалу передують самостійні спостереження за явищами природи, попередні дослід, вивчення фактичного матеріалу тощо. У Павлівській школі існував Клуб допитливих, де найбільш розвинені вихованці читали доповіді й повідомлення про досягнення науки та

техніки, проводились теоретичні «змагання». Доповіді викликали нові питання, пробуджували інтерес до знань учнів.

Для юнацтва характерне абстрактно – логічне мислення, і дуже важливо, щоб абсолютну більшість знань вихованці набували також самостійно за допомогою таких методів, як самостійне вивчення матеріалу, доповіді, реферати, робота з першоджерелами, індивідуальне виконання завдань практичного характеру.

Велику роль у вихованні мотивації пізнавальної діяльності та інтелектуального розвитку підлітків В.О.Сухомлинський надавав науково – предметним гурткам. Він підкреслював, щоб запалити пізнання – це означає досягти того, щоб думка злилася з почуттям людської гідності. Шлях до цього душевного стану він вбачав в дієвості, активності знань. Пробудження байдужості, врятування від розумової інертності він бачив у тому, щоб учень у чомусь виявив свої знання, виявив себе, свою особистість у діяльності інтелекту. Тому в 5 класі діти з радістю передавали свої вміння товаришам у керівництві різноманітними гуртками: математики, малювання, гуманітарних, юних мандрівників, юних дослідників природи та інші.

В.О.Сухомлинський розумів, що чим більше в духовному житті учнів буде читання, гурткової роботи, тим легше даватимуться обов'язкові знання. У Павлівській школі була невелика кімната «Джерела знань», де панувала розумна праця рук, самодіяльність і творчість. У цій кімнаті були моделі машин та механізмів, малюнки з історії, уривки з художніх творів, які примушували дітей шукати, досліджувати взаємодії. Важливе місце займала тут систематизація. Вчителі добирали спеціальні завдання: думаючи над властивостями речей, підлітки відносили їх до тієї чи іншої групи, класу, історичного періоду, стилю.

Сухомлинський був також переконаний, що найсильнішим, наймогутнішим стимулом, який спонукає дитину до свідомості, старанної розумової праці, є оприлюднення її розумової діяльності, облагородження й бажання принести радість дорогим, рідним – мамі, татові.

На думку В.О.Сухомлинського, навчання повинно міцно пов'язуватися з багатогранною грою розумових і фізичних сил. Не можна уявити повноцінного щасливого дитинства без того, щоб трудова діяльність не одухотворялася радісним, хвилюючим почуттям, підкреслював він. Саме в процесі фізичної праці формуються найважливіші якості розуму вихованців: допитливість, любов до знань, гнучкість думки, яскравість уяви. Він підкреслював, що розумова праця на уроках стає бажаною, захоплюючою, розвиває і збагачує за умови, якщо в житті дитини є одухотворена думка фізичної праці. Дітей слід оточити атмосферою трудового захоплення.

В.О.Сухомлинський підкреслював, що нема й бути не може абстрактного учня, до якого можна було б прикласти механічно всі закономірності навчання й виховання. Мистецтво й майстерність навчання та ви-

ховання полягає в тому, щоб, розкривши сили й можливості кожної дитини, дати їй радість успіху і розумової праці. А це означає, що в навчанні має бути індивідуалізація – і в змісті розумової праці (в характері завдань), і в часі. Так, наприклад, при вивченні математики педагог добирає задачі для кожного учня. Один учень розв'язував за урок три задачі, другий – ледве одну, третій – і однієї не довів до кінця. Діти навчилися розв'язувати задачі в загальному вигляді без дій над числами. Вони розуміли задачу, вміли сприйняти її як єдине ціле, бачили взаємозв'язки і взаємозалежності. Потім В.О.Сухомлинський поступово почав вводити буквені позначення величин, і роздуми над задачами стали ще цікавішими.

У своїй педагогічній практиці В.О.Сухомлинський часто звертався до джерел народної педагогіки, зокрема, до народної дидактики. У народній дидактиці методи і прийоми навчання мають психолого-педагогічний вплив на особистість, зумовлюють виховання мотивації навчально-пізнавальної діяльності.

Народна педагогіка знає сотні аналогічних задач-загадок, задач-жартів, задач-казок. До них у дітей великий інтерес, водночас, вони розвивають логіку мислення, кмітливість, допомагають скоріше засвоїти навчальний матеріал.

В.О.Сухомлинський постійно розвивав і збагачував найкращі традиції народної педагогіки. Він постійно в своїх творах, а також у практичній навчально-виховній роботі використовував такі перлини творчості, як прислів'я, приказки, народні афоризми, етичні повчання, задачі на кмітливість.

В.О.Сухомлинський підкреслював, що успіх у навчанні – єдине джерело внутрішніх сил дитини, які породжують енергію для подолання труднощів, бажання пережити хвилюючі інтелектуальні почуття радості пізнання. Оцінка в початковій школі, на його думку, повинна мати оптимістичне життєрадісне начало. Він упевнений, що майже ніколи не буває так, щоб дитина не хотіла вчитися, їй хочеться вчитися, та вона не вміє, не може зосереджуватися, примусити себе працювати. Спочатку він ставив оцінки тільки за позитивні результати.

В.О.Сухомлинський радив учителям ніколи не поспішати із виставленням незадовільної оцінки. Оцінка лише тоді стає стимулом, на його думку, коли спонукає до активної розумової праці, коли стосунки між учителем та учнем побудовані на взаємній довірі й доброзичливості, коли вчитель вміє поважати дитяче незнання.

Аналіз цієї проблеми дає можливість зробити висновки, що педагогічні ідеї В.О.Сухомлинського використовуються і сьогодні в шкільній практиці вчителями у вихованні та навчанні учнів. Проте кінцеві результати виховної та навчальної роботи сучасної школи свідчать, що проблема мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів потребує подальшого дослідження у навчанні та вихованні підростаючих поколінь у контексті з багатою спадщиною В.О.Сухомлинського, що є внутрішнім переконанням автора цієї статті.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Коротяєв Б.І. Методи навчально-пізнавальної діяльності учнів. – К.: Рад. школа, 1971.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 томах / Редкол. Дзевєрін А.Т. (гол.) та інші. – К.: Рад. школа, 1979. – Т. 1–5.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Рацул Анатолій Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – морально-трудове виховання учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів, нові типи шкіл, теорія виховання, спадщина В.О. Сухомлинського.

Рацул Анжела Володимирівна – здобувач кафедри педагогіки, викладач кафедри іноземних мов Кіровоградського технічного університету.

Коло наукових інтересів – педагогіка вищої школи; педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського.

Стаття надійшла до редакції 23.02.2000 р.

СПОСОБИ ВПРОВАДЖЕННЯ НАОЧНОГО МЕТОДУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ЗЕМСЬКИХ ШКІЛ ХЕРСОНСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ НАПРИКІНЦІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Л.Т. Рябовол

У статті дається характеристика роботи земських діячів по впровадженню наочного методу в навчально-виховний процес початкових шкіл. Розкривається основні способи творчого використання вказаного методу земськими вчителями Херсонської губернії.

The article gives a description of zemstvo's representatives on introducing of the visual method in teaching and upbringing process in elementary schools. It reveals the basic methods of a creative utilization of the above method by zemstvo's teachers of Kherson region.

1864 року уряд Росії затвердив «Положення про земські установи», згідно з яким у більшості губерній Росії були створені органи місцевого самоврядування. Земствам надавалося право на будівництво шляхів та мостів, забезпечення водопостачання, відкриття початкових шкіл і лікарень. У питаннях народної освіти і школи права земств були обмежені, вони могли займатися тільки господарськими справами, а навчально-виховною роботою в школах керували губернські та повітові училищні ради (1, 240). Разом з тим слід відзначити ту корисну й потрібну роботу земських діячів, яку вони проводили в галузі освіти.

Земські освітні діячі виступали з критикою тодішньої офіційної школи, змісту і методів її роботи. Постанова справи навчання й виховання в ній не сприяла розвитку кращих задатків та нахилів дитини, а нерідко, навпаки, гальмувала його. У викладанні панувала схоластика, гола словесність, не використовувалася наочність. Головним був метод навчання, націлений на засвоєння учнями готових знань, механічне заучування матеріалу, бездумне зубріння.

Земства, незважаючи на всілякі обмеження з боку правлячих кіл, намагались брати активну участь у навчально-виховному процесі своїх шкіл. Вони організовували курси та проводили з'їзди вчителів для ознайомлення їх з кращими методами викладання і взагалі з тогочасним станом педагогіки. Дуже серйозно ставились земські представники до вироблення методики для початкових училищ, вони вважали, що це

потребує значних зусиль, безперервної та тривалої праці (2, 65).

Одним із провідних методів навчання саме в сільській початковій школі земські вчителі вважали наочність. Так, М.О. Корф (1834 – 1883) говорив, що навчання повинно бути наочним, це сприятиме глибокому проникненню учнів у суть понять, явищ, подій тощо. Продовжуючи свою думку, він наголошував на тому, що в народній школі всі навчальні предмети повинні викладатися наочно. (3, 35).

У середовищі земців панувала думка, що школа відкриває перед учнями навколишній світ, тому навчання повинно ґрунтуватися не на книжковому фундаменті, а відштовхуватися від живого об'єкта. Вони наголошували, що показ картинок дітям не слід вважати найкращим видом наочності. Тобто потрібно спостерігати окремі явища безпосередньо в природі та переносити їх у школу, в шкільний садок, акваріум тощо (4, 240).

Вчителі земських шкіл високо оцінювали роль наочних засобів навчання: таблиць, картин, моделей, ілюстрацій у книгах, стереоскопів тощо. Вони вважали, що наочність полегшує викладацьку справу, збагачує дитячий розум рядом конкретних уявлень, без яких розуміння окремих статей підручника було б неможливе. Так, на початку ХХ століття в м. Єлисаветграді існував педагогічний музей з наочними засобами навчання (5, 7).

Однією з вад початкової народної школи земці вважали відірваність її від місцевих умов життя сільського населення, навіть підручники були впорядковані особами, незнайомими з потребами життя селян. Аби виправити становище та сприяти тому, щоб навчання дійсно виховувало та формувало розум і волю дітей, необхідно тісно пов'язувати навчальний матеріал із повсякденним життям дитини. Свідомі вчителі наприкінці ХІХ – початку ХХ століття розуміли необхідність повідомлення дітям краєзнавчого матеріалу та важливість організації учнівських спос-

тережень за зовнішнім середовищем. Результатом такого виду роботи учнів могло бути створення шкільного музею, експонати якого, зібрані дітьми, в подальшому могли використовуватися як наочні посібники, вважали вчителі (6, 50).

У земській шкільній практиці часто використовувались екскурсії, як різновид учнівських спостережень. Спочатку вони проводилися випадково, вважалися засобом розумової розваги. Але земці вбачали в екскурсіях один із важливих засобів навчання та всіляко допомагали школам в їх організації. Так, одна із шкіл Єлисаветградського повіту виявила бажання відвідати місто в січні 1914 року. Єлисаветградська земська управа розв'язала питання тимчасового житла для екскурсантів, запропонувавши їм приміщення Пашутинського місцевого училища (7, 44).

Оцінюючи роль екскурсій, земці вважали, що такі заходи могли запроваджуватися для спостереження за природою, для огляду міста чи промислового підприємства, майстерень, музеїв тощо. Екскурсії проводилися перед класними бесідами та уроками з аналогічною темою, або мали характер перевірки засвоєних на уроках знань. Земські освітні діячі розуміли, що підхід до екскурсій, як до навчального засобу вимагав відповідної підготовки вчителя.

Саме тому була розроблена ціла програма допомоги вчителям, спрямована на конкретизацію навчального матеріалу в початковій школі на основі місцевих фактів. Планувалося провести перегляд усіх даних, нагромаджених у губернському земстві, з геології, географії, економіки та історії губернії для з'ясування того, які знання можна використати в народній школі. До цієї роботи залучалися представники всіх земських спеціальностей, а також ті установи й комісії, які відали справою народної освіти. Результатом їх роботи було складання навчальних посібників для вчителів про місцевий край (4, 244).

Високо оцінюючи роль екскурсій у школі, земці все ж розуміли, що їх не завжди можна проводити, зокрема, у віддалені місця. До того ж їх організація та проведення вимагали немалих коштів. Тому пропонувався ще один засіб зробити навчання наочним. Це було демонстрування фільмів у школі. Такий засіб найбільш повно відтворював реальність, показував події, явища тощо. Представники земства вважали за необхідне обладнати в кожному повіті хоча б один пересувний кінематограф, який можна було б використовувати для навчання (8, 65).

Разом із тим земські вчителі не применшували ролі наочних посібників та приладдя. Земські повітові та губернські управи завжди приділяли чималу увагу розв'язанню цього питання. Так, 1900 року Херсонська губернська управа пропонувала створити власну майстерню наочних приладів та розповсюджувати їх серед земських шкіл Херсонської губернії. Очолював майстерню майстер, заробітна плата якого складала 480 карбованців на рік. Крім того, було асигновано на

поновлення інвентаря майстерні 300 крб. та на придбання нових моделей-колекцій – 500 крб. Також планувалося залучити до виготовлення наочних колекцій з природознавства працівників історико-природознавчого музею губернського Херсонського земства (9, 67).

До розв'язання проблеми наочності в навчанні земські вчителі залучали також малювання, яке вважалося не обов'язковим предметом за міністерськими програмами. Саме малювання повинно допомогти викладанню, адже без нього багато з того, що бачили учні під час уроків чи екскурсій, не пам'яталося. Малювання мало глибокий виховний вплив, було відпочинком від розумової праці. Саме тому земці вважали за необхідне введення його до програм початкових народних шкіл (10, 12).

Виходячи з вищезгаданого, слід зробити висновок, що представники Херсонського земства робили все можливе, щоб викладання в початковій народній школі велося за допомогою живого слова та конкретного, взятого з життя матеріалу. Вони намагалися, щоб навчання викликало самодіяльність учня і сприяло розвитку всіх його здібностей. Сучасна педагогічна наука також вважає наочність одним з головних методів навчання, вимагає від кожного вчителя застосовувати його в своїй роботі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Історія педагогіки / За ред. М.С.Грищенка. – К.: Вища школа, 1997. – 446 с.
2. Доклад председателя Одесского уездного училищного совета В. Карпова о состоянии начальных народных училищ в Одесском уезде и Одесском градоначальстве. – Одесса: тип. Ульриха и Шульце, 1874. – 145 с.
3. Корф Н. Земский вопрос / О народном образовании. – С-Пб. – 1867. – 120 с.
4. Звягинцев Е.А. Сведения о природе и жизни местного края, как учебный материал в земской школе / Первый общеземский съезд по народному образованию 1911 г.: В 3 т. – М.: Печатня С.П.Яковлева. – 1911. – Т.1. – С. 236 – 248.
5. Державний архів Кіровоградської області (далі ДАКО), ф.78, оп.4, спр.841.
6. Пономарев Н.А. О преподавании в начальной школе / Первый общеземский съезд по народному образованию 1911 г.: В 3 т. – М.: Печатня С.П. Яковлева. – 1911. – Т.1. – С.48 – 52.
7. ДАКО, ф.78, оп.4, спр.812.
8. Федоров Г. Кинематограф в развитии школьного обучения и внешкольного образования / Первый общеземский съезд по народному образованию 1911 г.: В 3 т. – М.: Печатня С.П.Яковлева. – 1911. – Т.1. – с. 61 – 66.
9. Систематический свод постановлений Херсонского губернского земского собрания 1900 – 1914 г. – Херсон: тип. О.Д.Ходушиной, 1918. – 1249 с.
10. Езерский Н.Ф. Чем должна быть народная школа? / Первый общеземский съезд по народному образованию 1911 г.: В 3 т. – М.: Печатня С.П.Яковлева. – Т.1. – С. 1. – 17.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Рябовол Лілія Тарасівна – аспірантка кафедри педагогіки педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – розвиток земської освіти, дослідження особливостей та специфіки земських навчальних закладів.

Стаття надійшла до редакції 29.02.2000 р.

ЦІННОСТІ ТА ОЦІНКИ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Ю.Г. Стежко

Розглядається співвідношення об'єктивних та суб'єктивних чинників в формуванні ціннісної свідомості.

The relations of objective and subjective factors in formation of valuable consciousness is developed.

Перехід до нового стану суспільного розвитку, який би забезпечив найвищу цінність буття людини – свободу, гідність, творчу самореалізацію, вимагає не простої декларації намірів, а реальних дій, насамперед, реформування системи освіти та переосмислення усталених ідеалів та ідеологічних догм. Побудова громадянського суспільства, визначеного Конституцією України, передбачає формування особистості учня як волелюбного, національно свідомого, з активною соціальною позицією. Завдання педагогічної науки згідно з цими вимогами полягає у впровадженні нових технологій навчально-виховного процесу, в зміні самої філософії виховання та стосунків вчителя й учня. У новій концепції школи не повинно бути тієї прірви між вихователем та вихованцем, яка була покликана стверджувати статус педагога, підносити його авторитет. У сучасних виховних технологіях взаємини між ними певною мірою вкладаються в зміст поняття «педагогіка співпраці» – не повчальності, а співпраці на основі взаємодовіри, взаємоповаги та щирості стосунків. Новітні педагогічні технології мають увібрати в себе творчо переосмислену відповідно до вимог сьогодення педагогічну та філософську спадщину провідних мислителів і, насамперед, невичерпне багатство творчості В.О. Сухомлинського. Широкі можливості для реалізації педагогіки співпраці в школах рівня світових стандартів виховання розкривають гімназії, ліцеї, авторські школи та власне загальноосвітні школи як державної, так і інших форм власності, які орієнтовані на розширені програми навчання та диференційований підхід до виховання з урахуванням індивідуальності учня. «Близькі стосунки вихователя з вихованцем складаються саме на основі врахування їхніх індивідуальних особистісних особливостей», – вказує І.Бех (1, 10). Відмова від уніфікації шкільної освіти, традиційної орієнтації на «середнього» учня покладе край таким виявам, як протиставлення вихователя вихованцю, знеособлення учня, знецінення престижу знань і в підсумку духовне відчуження.

Безумовно, важко переоцінити роль школи у формуванні високої духовності молоді, подоланні ідеологічної зашореності процесу виховання, але дитина введена у всю систему суспільних відносин, які різною мірою впливають на моральне становлення особистості. Тому подолання духовного відчуження, формування нових ціннісних орієнтирів у системі шкільної освіти має відбуватися одночасно з подоланням відчуження особи в інших сферах (економічній, політичній, правовій тощо) суспільного буття, яке створює ситуацію, коли не людина керує обставинами, а обставини панують над людиною.

Окрім того, на теперішньому етапі розвитку країни педагоги все більше стикаються із рецидивами перехідного періоду – спотворенням цінностей, які породжують девіантну поведінку частини молоді. Невідповідність продекларованого належного реаліям суцього штучне насадження чужих цінностей та рівень життя зумовили в молоді, найбільш вразливого прошарку суспільства, бездуховність, призвели до того, що моральні, естетичні цінності стали підмінятися матеріальними. Образно цей феномен можна проілюструвати словами бальзаківського Гобсека: «Я можу, якщо забажаю, мати вродливих жінок і купувати найніжніші любовці. Хіба це не насолода?» У діяльнісному аспекті нездатність адаптуватися до стрімких змін, розгубленість у житті спричинили до ірраціональності самих цілей, мотивів та суспільної поведінки. Психологічний аспект спотворення цінностей виявляється в тому, що індивід вороже сприймає соціальну дійсність, стає схильним до неправових дій. Все це наводить на думку, що формування духовно здорового суспільства – завдання першочергове, державної ваги, і провідна роль у його розв'язанні належить школі, яка творить майбутнє.

Нові завдання, які мають розв'язувати на практиці шкільні заклади, висувають, передусім, високі вимоги до морально-психологічних якостей самого педагога. Підтверджується далекоглядність В.О. Сухомлинського, його бачення, яке випереджає свій час, постаті вихователя. Він вважав, що особистість вчителя є наріжним каменем виховання. Все, що здійснюється в процесі виховної роботи: формування переконань, ідеалів, світогляду, інтересів – як у фокусі сходиться в особі педагога. Перелічені чинники виховного процесу стали ключовими в прогресивних педагогічних технологіях, які впроваджуються у сучасних школах нового типу. Тому предметом дослідження ми і визначили природу та сутність цінностей, оцінок, ідеалів як факторів, котрі детермінують становлення особистості та деякі методологічні засади навчально-виховного процесу оновленої школи.

До сьогодні проблеми формування ціннісної свідомості як регулятиву суспільної поведінки не надавалось належного значення з боку вчених, і дискусії з приводу девіантної поведінки мали суто ідеологічний характер з позиції переваги соціалістичного ладу. Тому зараз педагогіка постала перед фактом відсутності якихось серйозних наукових напрацювань з аналізу природи цінностей, оцінок, ідеалів, способів формування та їх ролі у вихованні.

Виховання – це діалектична взаємодія суб'єкта та об'єкта, вихователя та вихованця, – визначає Л.І. Гольдін, і особливістю цього процесу є те, що і суб'єкт, і об'єкт – це особистості зі своїми морально-психологічними якостями: цінностями, оцінками тощо. Діалектичність виховання визначається переходом

об'єктивного (матеріальні чинники соціального буття) в ціннісну свідомість – ідеальне. Відповідно до цього й дослідження варто проводити в плані взаємозв'язку об'єктивного та суб'єктивного у формуванні ціннісних орієнтацій учнівської молоді для відпрацювання технологій виховання різних вікових груп.

Цінності – духовний регулятор доцільної діяльності і є суб'єктивним відображенням об'єктивно реального світу речей, явищ, відносин. У той же час за своїм змістом вони об'єктивні в тому плані, що властивості речей та явищ задовольняти потреби є об'єктивними стосовно людини, та навіть і самі потреби у більшій своїй частині об'єктивно зумовлені. Ось як це характеризує В.П.Тугаринов: «Краса – це природний та нормальний результат зустрічі людини з природою, єдність суб'єктивного та об'єктивного **на основі об'єктивного**» (2, 57). Такого погляду дотримуються і багато інших дослідників. Це не єдиний погляд, але найбільш поширений та обґрунтований. Відкидаючи крайнощі, одна з яких тлумачить цінність як об'єктивну, але чисто духовну реальність, а друга абсолютизує роль суб'єкта, так чи інакше заперечуючи об'єктивне існування цінностей, у подальшому ми будемо спиратися на погляд В.П.Тугаринова. Не існує єдиної позиції і на те навантаження, яке несуть у собі цінності. Предметом нашої уваги будуть регулятивні функції цінностей, носіями яких є людина – суб'єкт виховного процесу.

Акцент на регулятивності цінностей ми робимо тому, що відома й інша думка. Зокрема, В.П.Тугаринов наполягає на існуванні «цінностей, які не мають ніякого нормативного характеру. Шматок хліба для голодної людини становить величезну цінність. Але що ж у ньому «нормативного»?» (2, 10). Однак, той самий хліб можна розглядати і як предмет задоволення біологічних потреб людини, і як продукт натхненної праці багатьох людей в ім'я інших. На наш погляд, було б правомірним не поділяти цінності на регулятивні та нерегулятивні, а виходити з того, що одну й ту ж річ, подію, природне чи суспільне явище можна розглядати в різних аспектах, у різних системах відносин. Мову, наприклад, можна розглядати з практичного боку як засіб передачі інформації, а можна розглядати як феномен, в якому закумуляоване культурне надбання народу, як засіб виховання національної самосвідомості. Відомо, яку велику увагу приділяв В.О.Сухомлинський рідній мові, можливостям через слово донести до дитини невичерпне багатство культури нації. Вміле поєднання мови й думки – це шлях до перетворення слова вчителя у ціннісну свідомість учня. Звісно, на вчителя при цьому покладається велика відповідальність за кожне своє слово, за те, як воно відгукнеться в свідомості учня. Тому неможливо переоцінити значення для виховного процесу духовного рівня самого вчителя.

Повертаючись до ціннісної багатоаспектності, значимо, що роль учителя полягає в створенні належного ціннісного ставлення учня до його оточення, вчинків, природи тощо. Завдяки цілеспрямованим коментарям учитель має окреслити потрібний ціннісний

аспект. Технологічно це досягається через бесіди, оповідки, засоби обрядовості, органічно вплітаючи в їх контекст бажані критерії оцінки.

Формування моральних цінностей – не самоціль, його підсумком має стати свідомо реалізація ціннісних орієнтацій у повсякденній діяльності учня. Стосовно цієї їх ролі, то, на наш погляд, буде справедливим твердження, що цінності – уявлення про бажане, уявлення, яке є основою діяльності індивіда. Таким чином, це надає можливість через спрямоване формування цінностей розвинути так необхідне у вихованні дитини прагнення до соціальної самореалізації через вдосконалення дійсності та самовдосконалення. Створення мотивації до доброчинності є наріжним каменем ціннісної орієнтації дитини – це істина педагогіки В.О.Сухомлинського, яку він розкриває в сформульованому переліку моральних імперативів (3, 146-151). Змінюючи навколишній світ, людина змінює себе, оскільки, творячи добро, вона водночас змінює своє ставлення до оточення. Дитина може усвідомити своє самоцінність, виразивши себе у вчинках, через об'єктивізацію своїх ідей, задумів, переконань. Доречним буде підтвердити істинність цих слів психологічною закономірністю, яку розкриває Л.Толстой, говорячи, що ми любимо людей за те добро, яке їм зробили, і не любимо за те зло, яке ми їм робили.

Важливо надати вихованцю можливість вибору засобів соціального самовираження – чи то в сфері духовного, чи в предметі фізичної праці. Це мусить визначити педагог, виходячи із здібностей учня, його нахилів та навіть темпераменту. Відомо, що саме праці дитини відводили значну роль майже всі видатні педагоги. Праця стає потужним виховним засобом, якщо вона належним чином організована, має цілеспрямованість та застосовується в комплексі з іншими виховними заходами. Щоб досягти заздалегідь запрограмованого позитивного морально-виховного ефекту, треба врахувати всі можливі наслідки. У залученні «вихованців з перших днів їхнього шкільного життя до такої праці, в якій би людина... на власному досвіді бачила, що вона робить щось значне, потрібне для суспільства, і щоб ця праця приносила радість, гордість кожній особистості й колективу». В.О.Сухомлинський вбачає шлях до усвідомлення праця як суспільно значущої цінності (4, 425). Але завжди треба надавати учню можливість вибору сфери самореалізації. Позбавивши його цього вибору, педагог тим самим звільняє школяра від відповідальності за результати діяльності. За будь-яких умов вихователь повинен підтримувати впевненість дітей у тому, що їхня діяльність і поведінка буде належно оцінена. Це вимагає уваги до запитів дитини, її захопленість тощо.

Моральні цінності формуються головним чином під впливом соціального оточення, мікросоціуму: сім'ї, класного колективу, вчителів, друзів тощо. І не завжди вихователь має можливість визначити саме оточення, міжособистісні стосунки, характер впливу, а за визначенням В.О.Сухомлинського, «виховання середовищем, обстановкою... – одна з найтонших сфер педагогічного процесу» (3, 89). У ранньому віці

ціннісне ставлення до соціуму виявляється в простому наслідуванні прикладу лідерів, ціннісному відтворенні оточення на емоційному рівні. У старшому віці відбувається вже раціональне осмислення соціальної дійсності на предмет відповідності її усталеним суспільно визнаним цінностям. Виникає раціональне оціночне ставлення, завдяки якому те чи інше явище, річ можуть набути в свідомості учня значення цінності чи, навпаки, антицінності, значення добра чи зла, справедливості чи несправедливості тощо. Значення моменту оцінки виявляється у формуванні ціннісних регулятивів, які визначають життєву позицію людини, її поведінку в тій чи іншій ситуації. Роль вихователя в цій ситуації полягає в схваленні або засудженні обраної позиції, використовуючи свій авторитет, подаючи приклад. Кожна людина суспільна за своєю родовою сутністю й потребує визнання своєї самоцінності. Тому, якою б значною не була автономія особи, вона ніколи не стане байдужою до суспільної думки і, насамперед, думки вчителя.

Безумовно, в реальних умовах формування особистості учня відбувається в зіткненнях різних оцінок, і це закономірно, бо кожна людина має власну ціннісну орієнтацію: якщо і можливе їх зведення в одне ціле, то ним, як вважає М.О. Лоський, є Царство Боже, в якому «немає розвитку, немає прогресу, як поступового вдосконалення; творча активність членів його безконечно різноманітна, але завжди гранично досконала» (5, 132).

В умовах сьогодення неймовірно складною, майже неможливою стала реалізація одного із ключових принципів виховання – єдності зусиль школи, сім'ї, громадськості. «Без високої педагогічної культури всього суспільства і насамперед сім'ї зусилля вчителів, якими б значними вони не були, виявляться недостатньо ефективними» (4, 86). Можливість досягнення цієї єдності криється в координації навчально-виховного процесу, яка має домінувати в цілях педагога. У реальному ж житті дитина стикається як з позитивним, так і негативним стихійним впливом середовища. Отже, учень постає перед вибором, що є для нього благом. Помилка у виборі інколи призводить до зневіри у всьому, виникає ціннісна орієнтація на самого себе, а це послаблює прагнення до суспільного вираження себе, посилює гедоністські прагнення. Останні здебільшого набувають асоціального вияву.

Уникнути негативної стихійної соціалізації учня або бодай пом'якшити її вплив можна, якщо в дитини склалися усталені ідеали. Ідеал є гранично вираженою цінністю і завжди постає мисленим запереченням наявної недосконалості дійсності. В ідеалі виражена наказовість, яка перетворює буття людини в цілеспрямований процес. В ідеалі зафіксована оцінка сущого з висоти належного, в ньому втілюється бажане майбутнє в теперішньому. А А.В. Гулига, наприклад, визначає ідеал взагалі як «вищу мету», як «досконалість, яка виходить за межі реального». Але за всіма визначеннями ідеал постає уявленням, яке підноситься над реальністю. А оскільки ідеал зо своєю природою недосяжний, то завжди буде виступати вищим критерієм оціночного ставлення до буття. Уста-

леність ідеалів, їх відповідність сутнісним рисам людини, її національній ментальності тощо стануть перепорою стихійному негативному впливу середовища за різних ситуацій. Разом з тим педагог повинен мати на увазі, що ідеали не є джерелом цінностей, а лише способом їх усвідомлення, відображення і мають особистісний смисл. Сьогодні етнопедagogіка має великий арсенал «живих прикладів» моральних ідеалів з історії минулого українського народу – від князівських часів до героїчних часів визвольної війни 1945р. Найкращий засіб формування ідеалів – етичні бесіди, міжособистісні спілкування.

Ціннісна свідомість не може функціонувати абстрактно лише на рівні рефлексії, у відриві від моральної практики. Інакше в силу власної діалектики вона перетвориться на свою протилежність – суспільну пасивність, байдужість. Для моральної практики особливого значення набуває момент раціональної критичності оціночного ставлення до реалій буття. В.Кремінь зазначає: «Неувага до цього аспекту раціональності діяльності учня суттєво збіднює її, призводить до значних ускладнень у формуванні й розвитку всебічно досконалої особистості» (8, 26). Безумовно, говорити серйозно про раціональну критичність у сприйнятті дійсності можна тільки стосовно старшокласників.

За теперішнього стану культури найбільшого негативного впливу на формування ціннісної свідомості має так звана масова культура, яка насаджується засобами інформації. Вона не вимагає глибоких роздумів, оцінок, що робить її доступною та привабливою для дітей. Для молоді без усталених ідеалів, з некритичним оціночним ставленням вплив масової культури має руйнівний, майже згубний характер. Прагнення бодай віртуально пережити привабливо подані асоціальні почуття підсилюють низьке в людині. Критичність же в оцінках, вірність ідеалам постають мірою індиферентності учня до антицінностей, ступеню автономності.

На практиці умови позитивної соціалізації можна створити завдяки скаутському руху, створюючи невеликі групи практичної солідарності, в яких формується почуття моральної відповідальності. Соціальні психологи вважають оптимальною групу в кількості до семи осіб. Група понад сім осіб має схильність до розпаду. В замкненому мікросоціумі створюються можливості цілеспрямованого формування високих моральних якостей – взаємоповаги, вірності, гідності, релігійності тощо. І, що є особливо значущим, скаутизм і вихователя, і вихованця ставить в однакові умови, а це дозволяє вихователю уникнути відверто педагогічної позиції, яка сприймається дитиною як зовнішній примус, як відчужена необхідність, від чого застерігав В.О. Сухомлинський. Він вважав, що в керуванні процесом самовиховання найголовніша перешкода – це поверховість, несправжність впливу. Треба домагатися, щоб підліток не відчув, що його поведінку спрямовують з певною ціллю.

Повертаючись до суб'єктивного моменту формування ціннісних орієнтирів, спробуємо провести роз-

межування між цінністю та оцінкою. Відмінність між ними полягає в тому, що цінність містить у собі об'єктивність, про що ми вже говорили, а оцінка є виявом суто суб'єктивного ставлення до дійсності. Зокрема, М.С.Каган характеризує оцінку як «спосіб встановлення цінності», при цьому «цінність та оцінка являють собою ніби два полюси в єдиній системі об'єктивно-суб'єктивних відносин: цінність характеризує **об'єкт стосовно суб'єкта**, а оцінка – **ставлення суб'єкта до об'єкта**» (6, 87, 89). Виходячи з цього, через формування оціночного ставлення педагог має можливість впливати на весь виховний процес. Наприклад, природна дійсність може відтворюватися в свідомості дитини як естетична цінність, а може як вартісна цінність з позицій критерію утилітарності. Естетичну насолоду може нести метелик – зовсім не корисна комаха, або волошки в житі й водночас у рідкісному, витонченої краси мінералі можна побачити меркантильну вартість. Мусимо враховувати, що вартісна оцінка має прагматичну спрямованість і виявляє ситуативний, нестійкий характер. Вони здебільшого застосовується до світу речей і містить у собі кількісний вираз.

Як уже зазначали, оціночне ставлення є глибоко суб'єктивним феноменом, а тому одночасно є і найбільш недоступним для впливу, і найбільш потужним педагогічним засобом. Завдання педагога полягає в тому, щоб обрати найбільш прийнятні відповідно до ситуації форми подання оціночних критеріїв. Формування оціночного ставлення здійснюється як через особистісний приклад педагога для дітей молодшого віку, так і у формі бесіди, дискусії, міжособистісного спілкування для старшокласників, які вже здатні до раціонального усвідомлення суперечностей між суспільною необхідністю та мораллю. У цьому разі педагог має допомогти учневі утвердитися на позиціях пріоритетності загальнолюдського, вічного над кон'юнктурним, тимчасовим. Спотворення ціннісного ставлення, підміна естетичного або морального вартісним є найпоширенішим явищем у сучасних умовах псевдоринкової економіки. Говорячи про духовне становлення дитини, не варто забувати про органічно пов'язане з моральністю естетичне виховання. Загальновизнаною є думка, що виховання стає ефективним лише за умов, наближених до природних. Ідея природовідповідності як «життя відповідно натурі» йде ще від Г.С.Сковороди. Виховання завжди пов'язувалося з естетичним потенціалом природи. Вражає своєю глибиною розуміння взаємодоповнюваності морального та естетичного виховання українським педагогом В.О.Сухомлинським. «Краса природи, – писав він, – відіграє велику роль у вихованні духовного благородства» (7, 539). За цими словами криється глибоко діалектичне розуміння єдності об'єктивного буття людини, природи та буття духовного – індивідуального, суспільного. Естетична цінність природи є такою лише в суб'єктивному сприйнятті.

Разом з тим у розумінні феномену ціннісного ставлення до природи немає одностайності серед педагогів. За однією з найдавніших ідеалістичних концепцій освіти, естетичні цінності, природна естетика є вродже-

ною, і педагог має лише скеровувати та розвивати їх у свідомості дитини. Гармонія світобудови в ідеалістичних педагогічних теоріях мислиться з позиції телеологізму. Природа, людина, світ ідей – різні форми буття кінцевого розуму. За таких методологічних засад навчально-виховного процесу неоціненними стають релігійні виховні традиції в поєднанні з народними звичаями з опорою на національну самобутність. Нехтування особливостями народної педагогіки значно звужує виховний ефект. За інших концепцій цінностям надається лише суб'єктивне значення.

Вітчизняна педагогіка розвивалася на засадах об'єктивності цінностей, оскільки вони утворюються в процесі суспільно-історичної практики, а ціннісна свідомість є суб'єктивним їх відображенням. «Краса, прекрасне аж ніяк не є натуральною властивістю природних явищ... у природі, **відірваній від людини**, краси немає», – вважає В.П.Тугаринов (2, 10). Як свідчить аналіз, на таких методологічних засадах ґрунтується й ідея ціннісного значення природи в педагогіці В.О.Сухомлинського. Естетична свідомість або, як образно визначає В.О.Сухомлинський, «естетичне пробудження душі» не є вродженою, а виникає в процесі спілкування дитини з природою завдяки сформованому педагогом оціночному ставленню. Ефективність у формуванні ціннісної свідомості безпосередньо залежить від здатності педагога донести до дитини ідею паритетного співіснування людини й природи, допомогти дитині усвідомити себе часткою Природи.

Таким чином, підготовка учнівської молоді до виконання своєї соціальної ролі – процес складний і багатограний, а формування ціннісних орієнтацій має в цьому процесі першорядне значення. Окреслені нами об'єктивні й суб'єктивні аспекти цінностей та оцінок розкрили діалектичну зумовленість моральної і естетичної свідомості дитини її соціальним та природним буттям. Новітні технології виховання, як ми мали можливість переконатися, вимагають поєднання зусиль школи, сім'ї, всієї громадськості в координації цілей, завдань, методів роботи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І. Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації // Рідна школа. – 2000. – №1. – С. 10–13.
2. Тугаринов В.П. Теория ценностей в марксизме. – М., 1968.
3. Сухомлинський В.О. Вибр. твори: в 5-ти томах, К.: Рад.школа, 1977. – Т. 4.
4. Сухомлинський В.О. Вибр. твори: в 5-ти томах, К.: Рад.школа, 1977. – Т. 1.
5. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра. – М., 1991.
6. Каган М.С. Лекции по марксистской-ленинской эстетике. – Л., 1971.
7. Сухомлинський В.О. Вибр. твори в 5-ти т. – К., Рад. Школа, 1977 – Т. 3.
8. Кремін В. Раціональність як діяльнісний феномен школяра // Рідна школа. – 1999. – №4. – С. 24–27.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стежко Юрій Григорович – аспірант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – проблема формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді.

Стаття надійшла до редакції 10.03.2000 р.

ПРО-СВІТИТЕЛЬ ЖИТТЯ АБО ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКІ ЦІННОСТІ ЯК ЯДРО КУЛЬТУРИ

А.А.Фабрика

У статті завдяки дослідженню етимологічного значення слова «культура» й аналізу основних складових частин цього явища, зокрема цінностей, визначено шляхи розкриття глибинних витоків культури.

The research of the etymological mining of the word «cultura» and the analysis of main parts of it, specifically of values, has helped to throw light on deep sources of the culture.

Як відомо, однією із головних функцій освіти є передача культури. Залишаючи за межами цієї статті аналіз способів і проблем ефективності такої передачі, хотілося б основну увагу приділити тому, що має передаватися, тобто культурі. Хоча про культуру сьогодні говорять більше, сам стан нашого життя, його, якщо можна так сказати, якість свідчить про те, що уявлення про природу й сутність культури не є досить чіткими.

Першим і дуже важливим кроком у вивченні такого явища, як культура, буде з'ясування етимологічного значення самого слова *культура*. Нагадаємо, що **етимологія** [< гр. *ετυμον* – істина, істинне значення слова + ... логія] означає походження слова і його споріднені зв'язки з іншими словами цієї чи іншої мови. І хоча першочерговість цього кроку є природною, наголос на тісному зв'язку між явищем як таким і словом, призначеним для його відображення, в даній ситуації має певне значення. Під час словотворення відбувається фіксація деяких характерних властивостей явища чи предмета, що дозволяють виділити їх із множини інших, або певних зв'язків між кількома явищами чи предметами. Саме до них, – властивостей і взаємозв'язків, – і намагається дійти дослідник, коли шукає корені походження будь-якого слова. Та й інколи буває набагато корисніше з'ясувати значення слова, щоб зрозуміти, про що йдеться, ніж намагатися розібратися із численними визначеннями. Можна припустити, що в ті часи, – дуже, дуже, дуже давні, – коли мова ще зберігала прямий і безпосередній зв'язок між словом і явищем, яке воно відображало, а завдяки цьому була живою і зрозумілою, необхідність надання визначення будь-чому в більшості випадків була взагалі зайвою.

А в умовах, коли кількість визначень культури вимірюється вже чотиризначними (!) цифрами, звернення до етимології, прагнення більше розібратися в істинному значенні слова *культура* є не тільки цілком природними, а й важливими.

Здебільшого, різноманітні джерела етимологічне значення слова *культура* відсилають до латині. Вважається, що саме латинське *cultura*, яке в свою чергу утворилося від більш давнього латинського дієслова *colere*, – обробляти, доглядати, – безпосередньо й прокладало шлях появи його в різних європейських мовах. У випадках раннього вживання *cultura* так і означало процес обробки, буквально – «культивування»

землі, ґрунту. Та приблизно із середини XVIII – початку XIXст. уява про обробіток, культивування була перенесена з природних процесів на людський розвиток, і слово набуло ще й інших значень, як-то: освіта розумова й моральна, виховання, розвиток. І сьогодні саме таку довідку можна отримати, звернувшись до тлумачного словника або словника іноземних слів та висловів. Але проста інтуїція дослідника підказувала, що міць, сила, значущість і роль культури, яку вона відігравала в усі часи життя суспільства, гідні інших, більш глибоких коренів походження. Та не тільки інтуїція.

Протягом 1991–92 рр. журнал «Социологические исследования» в рубриці «Соціологічна спадщина: документи, публікації» друкував книгу О.І.Періх «Братерство» серії «Жива Етика» (1). До соціологічної спадщини можна віднести і багато параграфів інших книг цієї ж серії, присвячених таким актуальним темам, як праця, співпраця, приватна власність, сім'я, основи моралі, любов, культура і т.ін. Там же трапляється й зовсім інше тлумачення слова *культура*, яке не могло не привернути нашої уваги, а саме: «*культ-ура*» – шанування, прихилення до Світла (2, 42).

У цьому ж значенні в своїх працях та статтях його вживав і М.К.Періх, – художник, учений-історик, археолог й етнограф, поет, письменник, публіцист, художній критик, мандрівник, громадський діяч, борець за мир й охорону культурних скарбів, видатний діяч ХХст., відомий в усьому освіченому світі як Водій Культури.

Невеличке дослідження, до проведення якого спонукав цей факт, показало, що за роз'ясненнями звертатися треба до давньоіндійської мови – санскриту: санскритські слова *kul* – прихилення, шанування та *ur* – *світло й утворюють культ-уру*, буквально – шанування, прихилення до Світла.

Саме слово *kul*, до речі, слід вважати коренем дуже схожих в усіх європейських мовах слів: італійського *scuola*, англійського *school*, давньо-руського *школа* і т.ін. Хоча тлумачний словник і відсилає значення слова *школа* до грецького *scholē* – дозвілля, відпочинок, пропонуючи дуже дивний ланцюжок розвитку його значення: відпочинок, дозвілля > заняття у вільний від праці час > відвідування бесід філософів > навчальне заняття, розумова праця > місце, де займаються навчанням (???), санскритське *gurukula* (*guru* – Вчитель), яке буквально означає шанування Вчителя або місце шанування Вчителя, за своїм змістом і значенням набагато ближче до того, що прийнято розуміти під школою.

Це дивно, але поруч із всілякими численними теоріями, концепціями, підходами ми маємо свідчення народної свідомості, де дуже чітко розкрилося ро-

зуміння культури, в якому вона має пряий зв'язок із Світлом. Слід згадати, наприклад, що процес передачі культури, її основних компонентів – цінностей і знання, українською мовою називається “о-світа”, а російською – “про-свещение”. Людину, яка наділена певними здібностями й мудрим знанням називають “світла голова”, а людину некультурну, неука – “темною”, тобто “позбавленою світла”. Також існує відомий вислів: “Учення – Світло, а не учення – темрява”. І всі ми через творчу працю, а отже, через залучення до культури сподіваємося саме на “Світле майбутнє”.

Та безперечним підтвердженням цього глибинного зв'язку слід уважати безпосередньо самий факт походження культури як явища – Вогонь або **Світло**, принесене на Землю Прометеєм у дар людям є першоначалом культури (3, 11).

Коли ми з'ясували, що сутність культури криється в шануванні, прихиленні до Світла, визначимо, як саме воно може виявлятися в житті суспільства.

Якщо розглядати культуру через її умовні основні складові, то ними будуть:

по-перше, внутрішній світ людини, організований певним чином як джерело культурної діяльності;

по-друге, сама діяльність, спрямована на втілення ідей і задумів, створених внутрішнім світом людини, тобто творчість;

по-третє, результати цієї творчої діяльності, тобто продукти культури.

Взагалі, задум, процес його здійснення й певні результати має будь-яка людська діяльність. Але, на жаль, сьогодні ще не кожна така діяльність є виявленням культури, й тоді ця діяльність виявляє не що інше, як відсутність культури. Тому основну увагу слід зосередити саме на внутрішньому світові людини, на тому, яким він має бути, щоб **породжувати культуру**.

Як відомо, ядром культури є цінності. І коли ми говоримо: «внутрішній світ людини, організований певним чином», то маємо на увазі саме ціннісно вибудований, ціннісно орієнтований світ. Свідомо уникаючи тут різних визначень і класифікацій цінностей, зазначимо тільки, що культура, на нашу думку, може спиратися лише на **безумовні**, – незалежні від місця і часу, – **первинні**, так звані **загальнолюдські цінності** – Любов, Мужність, Істину, Злагоду, Чистоту, Свободу, Мудрість, Красу, Працю і т.ін.

Саме їх, що існують у тісному взаємозв'язку між собою, треба **наполегливо визнати** основою, **ядром культури**, тим **Світлом**, шануванням якого й має бути будь-яка людська діяльність.

Звісно, цінувати в своєму житті кожний може що завгодно і прагнути до чого завгодно. Але всі ті негаразди, біди, нещастя й війни, які переслідують людство, увесь той біль, з яким люди не знають, що робити, бо нестерпно болить те, існування чого довгий час взагалі не визнавали, – душа, є не чим іншим, як сумними **наслідками** людських прагнень і цінувань, джерела яких, на жаль, дуже далекі від Любові, Чистоти, Злагоди. Такий жорстокий, наповнений різного роду стражданнями світ є буквально прямим відображен-

ням внутрішнього світу людей, бо хіба хто може вказати бодай одну річ, – чи то будівлю, чи то стосунки із сусідкою, чи що завгодно, – яка не «вийшла» б із середини цього внутрішнього світу? Саме з цієї причини будь-які спроби утворити квітуче суспільство способом лише зовнішніх змін приречені. І ця проста істина має бути відома людям уже щонайменше дві тисячі років. Бо коли Христа спитали: «Коли прийде Царство Боже?», то відповідь була: «Царство Боже не прийде помітно і не скажуть: «Ось воно тут», або: «Ось, там!» Бо, Царство Боже **всередині вас!**» (4).

Тому сьогодні, коли ведеться пошук ідеї, на основі якої можна було б об'єднати людей і будувати життя суспільства, існують вагомні підстави сказати – **Відродження Культури**. Треба всіма силами прагнути відродити несправедливо принижені й забуті більшістю людства цінності та визнати за ними належне їм місце – основ життя, бо це є єдиний шлях до його відродження.

Замисліться тільки-но – кожну мить людина здійснює своє священне право – право вибору. Вона може зробити тим чи іншим чином, подумати про щось або про когось так чи інакше. Здатність зробити вибір, керуючись не егоїзмом та своїми власними дрібними інтересами, а на основі Любові, Мужності, Співчуття є першим виявленням культури. І якщо вчинки людини іноді обмежені навколишніми обставинами, **тепер** від неї незалежними, то думки й наміри такому обмеженню **не підлягають**. А саме вони і будуть визначати подальші ситуації, в які людина з волі «незалежної від неї» долі, а насправді, зі своєї власної волі потрапить. Тому неприпустимо розуміти культуру лише як музеї, балет та ансамбль народного танцю. Треба усвідомити, що культура і творчість є прерогативою не тільки художників, письменників та артистів. Слова «кожну мить людина обирає» означають, що культура та творчість доступні й мають наповнювати кожну мить життя всіх людей.

Так склалося, що протягом віків утворювала, зберігала й передавала культуру зовсім невелика кількість людей, про яких дуже добре сказав американський соціолог Ф.Гіддінгс: «... Дуже важливим у цьому процесі є вплив тих небагатьох умів, геній яких проникає в невідоме, тих піонерів думки й поведінки, які спроможні самі йти непрокладеними стежками, тих самозречених, які палко люблять людей, які часто, незважаючи на страждання, муки та образи, вказують можливість нового життя. Головним чином завдяки всім цим людям маса людства могла піднятися до деякого ступеня над фізичною необхідністю в сферу більшого простору, свободи і **світла**» (5, 314). Ця передова частина людства як така існувала й існуватиме завжди. Але сьогодні при сучасному рівні розвитку науки й техніки, котрі здатні як допомогти відродити, так і вмити зруйнувати все живе, просто немає іншого виходу, крім правильного усвідомлення сутності культури як **Про-Світителя** життя й прагнення відродити культуру в усіх сферах життя і, насамперед, у людях. Бо які ж війни і конфлікти здатні згасити політики, які гамселять один одного? І чи хіба може

хто придумати таку унікальну реформу виходу із економічної кризи, коли люди, у більшості своїй, ще здатні обкратити іншого?

Насправді, культура – це своєрідний простір, наповнений єдиним змістом і значенням, основою якого є цінності. Цей же простір охоплює собою і певну діяльність, яку доречно називають творчістю, і певні результати цієї діяльності, котрі прийнято називати продуктами культури. Двоє останніх варті бути предметами окремої розмови. Тут же акцент було зроблено на тому, що є головним у культурному просторі, до якого людина має залучатися в процесі соціалізації і в якому вона повинна себе реалізувати.

Насамкінець, повернемося до етимологічного аналізу слова культура й нагадаємо, що ще римський оратор і філософ Цицерон (106 – 43 рр. до н.е.), кажучи про обробку, мав на увазі не землю, а духовність. Під культурою він розумів, з одного боку, людську діяльність із зміни природи, з іншого – засіб удосконалення духовних сил людини і її розуму. А вже в се-

редньовічній англійській мові слово інколи прямо вживалося як *служіння*. І може, пора вже нарешті зрозуміти, хранительницею якого саме *Вогнища* належить бути жінці як у сім'ї, так і в суспільстві.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Рерих Е.И. Братство // Социологические исследования. – 1992, № № 1, 2, 4.
2. Иерархия. § 173. //Агни йога. – М., 1992, Т. 3.
3. Гуревич П.С. Культурология. Учебное пособие. – М., 1996.
4. Євангеліє від Луки. Розділ 17. Вір. 20–21 (виділ. нами).
5. Гиддингс Ф. Основания социологии. // Американская социологическая мысль: Тексты / Под ред. В.И.Добренькова. – М., 1996, С. 314 (виділ. нами).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Фабрика Алла Анатоліївна – кандидат соціологічних наук, викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – загальна соціологія, соціологія культури, соціологія сім'ї.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2000 р.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У ДОСЛІДЖЕННІ ПРОБЛЕМИ НАСТУПНОТІ

Т.О. Фадєєва

Системний підхід, як методологічний напрямок сучасного наукового пізнання, передбачає вивчення об'єкта дослідження в інтегративних взаємозв'язках їх наявної єдності, структурній та організаційній завершеності, динаміці переходів до нових станів.

Systematic approach methodological tendency of the modern scientific knowledge, foresees the study of the object of investigation in its integrative interrelations of their existing unity, in its structural and organizational completeness, in the dynamic of transition into new states.

На сучасному етапі утвердження гуманістичних цінностей освіти (О.Я. Савченко) недостатньо використовуються традиційні методи опису закономірностей соціокультурних перетворень, що відбуваються у педагогічній теорії та практиці, автономної, хоч і глибокої, диференціації окремого наукового знання. Ці методи передбачають інтегративне уявлення, продуктивне узагальнення й технологічне розв'язання насутих педагогічних проблем. Розвиток педагогічної науки в контексті історичного, природодоцільного освоєння дійсності на кожному етапі наукового пізнання має, з одного боку, забезпечувати наступність з попередніми етапами, зберігаючи неперервність, поступовість у становленні нового знання через розв'язання протиріч у конкретно-динамічних освітніх процесах, а з другого – формувати методологічний апарат педагогічних досліджень з функціями евристичного, випереджального прогнозування, критичного переосмислення відповідно до завдань освітньої перспективи. Загальнотеоретична пробле-

матика, що охоплює багатоаспектність, різнохарактерність та багаторівневість категорії наступності в її змістовному та процедурному аспектах, її зв'язках із педагогічною практикою, іншими науками, потребує зорієнтованості на методологічні науково обґрунтовані та соціально-ціннісні орієнтири. Вони виконують роль своєрідного регулятора в створенні теоретичної системи дослідження, формуванні нових онтологічних та гносеологічних характеристик дослідницьких позицій та симулюють розширення можливостей евристичного й процесуального потенціалів рефлексивної функції методології.

У побудові системної концепції дослідження буде виходити із головного аксіологічного положення про цілісність педагогічного явища наступності, яка виявляється у неперервному, поступальному русі, розвитку до більш складних, якісно нових станів свого існування. Категорія наступності являє собою універсальну форму відображення закономірностей педагогічної дійсності, практико-освітньої управлінської діяльності, формування пізнавального досвіду та мислительних структур у дітей різного віку. Вимога цілісного розгляду передбачає умовну відиференційованість явища наступності від інших та прийняття тези про природну нерозчленованість, органічну єдність наступності.

Теоретичне розв'язання педагогічних завдань дослідження на методологічних засадах має здійснюватися на двох рівнях. Один із них передбачає формулювання стратегічних і тактичних завдань

дослідження, співвіднесених із особливостями освітньо-імовірнісного простору педагогічної діяльності та методологічними принципами: закріплення філософсько-освітнього аспекту наступності в понятійно-категоріальному апараті чи постулювальних змістовних положеннях дослідження; зв'язок проблематики наступності з її розв'язанням в інших науках відповідно до сучасних тенденцій у розумінні освітньо-педагогічної парадигми як ефективної моделі наукового пояснення та опису явищ педагогічної дійсності, визнаної на сучасному етапі розвитку теоретико-методологічних знань і які втілюються в взаємопов'язаних моделях наукового пізнання; розроблення функцій, засобів, принципів наступності з урахуванням результатів філософсько-аспектного аналізу педагогічних явищ та врахування виявлених закономірностей у технологічному розв'язанні проблеми наступності, зорієнтованої на можливість адаптації у різноможливих педагогічних варіантах їх конкретної реалізації; вихід на прогностичний рівень розв'язання управлінських завдань наступності в ієрархізованій вертикально-горизонтальній системності освітньо-практичної діяльності на основі випереджального передбачення шляхів розвитку педагогічного процесу з урахуванням його синергізму; визначення критеріальної основи, показників якісного перетворення, змін педагогічної системи на різних ступенях безперервної освіти та встановлення інваріантних стрижневих ліній взаємоузгодженості суміжних ланок. Другий із рівнів передбачає пізнання динаміки наступності в процесі поступового розвитку освітньої діяльності, в русі до більш складноорганізованих станів. Дослідження дидактичних основ наступності з урахуванням методологічних, гносеологічних, процесуальних та декларативно-ціннісних аспектів дає можливість пізнавати процеси становлення педагогічних систем різних рівнів, системної детермінації на певних конкретних етапах навчальної діяльності, цілеспрямовано регулювати та впорядковувати технології переходів упровадження додаткових дидактичних можливостей вдосконалення освітньої роботи, планового керування процедурами інтеграції «нового» на основі «старого», визначення міри співвідношення базових, змістовно-опреціональних компонентів навчання з актуально-ціннісними, перспективними освітніми орієнтирами. Переважання динамізму реалій педагогічного процесу над статистичним його описом репрезентує багатопланове подання, системний рух до цілісного подання процесів наступності та різних форм практичного втілення дидактичних експериментальних програм. Системний підхід як методологічний напрямок сучасного наукового пізнання передбачає вивчення об'єкта дослідження в інтегративних взаємозв'язках їх наявної єдності, в структурній та організаційній завершеності, динаміці переходів до нових станів, які доповнюються, видозмінюються новими, зберігаючи неперервність і наступність розвитку соціологічних процесів.

Вчені В.О. Ганзен, Б.С. Гершунський, М.С. Каган, Б.Ф. Ломов у своїх працях піддають критиці зведення системного підходу до операції сприйняття певного явища чи процесу сукупністю взаємопов'язаних компонентів та формального опису «інтегративних» якостей системи. Так, М.С. Каган вказує на необхідність динамічного подання явищ дійсності в трьох площинах – предметній, функціональній, історичній, В.О. Ганзен – єдності інтеграції та диференціації при панівній тенденції до їх об'єднання, Б.С. Гершунський – збалансовану трійку декларативних, ціннісних та процедурних компонентів. У підходах, визнаних педагогічною наукою, до вивчення наступності досить повно подано декларативний (предметний) компонент. Наступність виступає інтегративною якістю, що характеризує певний рівень синергізму педагогічної системи, чи дидактичним принципом як регулятором в організації педагогічної діяльності, формою практичного впровадження педагогічних ідей тощо. Наведені означення наступності описують різні сторони, закономірності педагогічної дійсності в історичному або прикладному аспектах, але при цьому залишається поза увагою філософська сутність наступності. Приймаючи субстанцією наступності взаємозв'язок, взаємозалежність явищ буття, атрибутивними параметрами якої є завершеність, узгодженість об'єктивно необхідних зв'язків та константність, визначимо наступність через універсальність та загальність зв'язків між різними сторонами буття. Реальні наступні зв'язки пронизують всі рівні педагогічної дійсності та пов'язують різні сторони освітньо-педагогічної діяльності в єдину цілісну картину педагогічного процесу. Вони перебувають у стані постійного розвитку, еволюції і є такими об'єктами, які не можна безпосередньо спостерігати. У своїй природній сутності вони підлягають системному опису лише в абстрактних категоріях пізнання. Вивчення природи наступності можливе в певні часово-просторові, дискретні моменти за допомогою «зрізів» педагогічної дійсності, на основі яких і подаються різного рівня узагальненості (прикладного, феноменологічного, теоретичного) означення. Розрізняють два види зв'язків. Перший із них фіксує зв'язність об'єктів певного цілого, прикладом якого може бути педагогічна система. Структура педагогічної системи є спільністю усталених зв'язків між її елементами. Це внутрішні або зовнішні зв'язки, які виступають часово-просторовими, кількісними чи функціональними відношеннями. У певний момент часу педагогічна система характеризується інваріантними, структурно-статичними рисами: цілісністю, системністю, організаційною визначеністю. Аналіз статистики педагогічної системи відтворює її теперішній стан та виступає засобом регуляції організаційно-методичної діяльності педагога. Другий вид зв'язку встановлює залежність між властивостями, станами педагогічних об'єктів. Такі зв'язки відображають динаміку складних педагогічних процесів: перехід педагогічної системи до нових станів свого функціонування, формування якісно нових знань на

основи старих, поступове ускладнення, розвиток міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків тощо. У дослідженні динамізму складних процесів наступності дотримуємося тези про якісні перебудови, зміни системних об'єктів при збереженні їх структурної цілісності та функціональної заданості. Для розвитку, необхідно, щоб зв'язки були генетичними, тобто, щоб в освітньо-педагогічному управлінні враховувалися попередні стани педагогічної системи та передумови її подальшого вдосконалення.

Ціннісний та процедурний компоненти разом складають методологічну орієнтацію дослідження (2). Перший із них визначає пріоритетність напрямків наукового дослідження, які узгоджуються із соціальним замовленням, сучасними процесами розбудови національної школи та потребами практики. Ціннісний аспект має абсолютне значення і містить актуальне й потенційне, що дозволяє можливе зробити дійсним. Він додає визначеності, глибини та завершеності концептуально-гіпотетичним пошукам нових шляхів удосконалення освітньої діяльності та розроблення нових дослідницьких програм у динамічному неоднорідному навчальному просторі. Модальність наступності є тією категорією, в якій виражається відношення позицій дослідження до об'єктивної дійсності. Ця категорія дає можливість здійснювати поаспектну оцінку теоретичної значущості певних декларативних положень, розробок, висновків, рекомендацій, технологій навчання та визначати ті семантичні зв'язки, які вказують місце нового знання в структурі наукових понять чи педагогічній практиці. Окрім модальності, наступність характеризується інтенціональністю або спрямованістю на об'єкт пізнання. Ця сутнісна якість наступності є похідною реального процесу освітньої діяльності, породжується нею й дає змогу створювати програми дій нового змісту, адаптованих до специфіки динамічних педагогічних процесів. Критерієм вибору конкретного об'єкта слугують соціально-ціннісні орієнтири освіти, дидактична мета педагогічного процесу, напрямки розвитку педагогічної системи, процесуальні аспекти педагогічної роботи. Отже, об'єкт пізнання є багатозначним. Ним може бути система освіти в цілому, педагогічний процес у вертикальному чи горизонтальному «зрізах», конкретний урок, міжпредметні зв'язки, семантика змістовного компонента навчальної діяльності, когнітивна сфера дитини, засвоєння знань тощо. Інтенціональність наступності має смисл тоді, коли вона істотно впливає на подальший вибір напрямку розвитку педагогічної дійсності. Якщо в модальності подається оцінювання наступних зв'язків з позицій їх соціальної та функціональної значущості, можливості їх здійснення, то інтенціональність надає визначеності, конкретики певним сторонам педагогічних явищ та умовно обмежує дослідно-експериментальне поле діяльності для вироблення освітньої стратегії в забезпеченні наступності. Інтенціональність пояснює багатогранність виявів явища наступності та обґрунтовує необхідність створення багатоваріативних дидактичних програм

здійснення наступності в навчальному процесі на конкретному освітньому рівні та на перехідних етапах. Разом з тим слід визнати релятивізм гносеологічних позицій у дослідженні наступності. Ця категорія є абстракцією вищого порядку і характеризується відносністю знань на сучасному етапі розвитку педагогічної науки, суб'єктивізмом пізнавальних процесів. Визнання наявного релятивізму наступності стимулює розширення теоретико-методологічного обґрунтування концептуальних положень дослідження, які мали б наукове та прикладне значення.

Процедурний компонент містить вивчення динаміки процесів наступності та створення науково виважених технологій прикладного значення. Наступність як педагогічне явище є за своєю суттю діалектичним, закономірним виявом розв'язання внутрішніх протиріч, що виникають у процесі навчання та виховання дітей на різних освітніх ступенях. Визнання ідеї розвитку основною, панівною в дослідженні наступності дає можливість вивчати педагогічний процес у його якісних та кількісних змінах, постійних переходах до нових станів. Нагромаджений емпіричний базис про розвиток педагогічного процесу та узагальнення на теоретичному рівні одержаних результатів початкового й побіжних етапах складають основу науково обґрунтованих передбачень, прогностичного проектування можливих шляхів подальшого розвитку. Засобом ефективного реалізації теоретичних висновків виступає технологія навчання. Найвні технології (модульно-розвивальна, проблемно-модульна, комп'ютерна та інші) обмежуються предметними рамками свого призначення. Але жодна із них не враховує особливостей перехідного періоду між суміжними ступенями освіти. Технологія навчання має забезпечити процесуальну сторону навчання при переході дітей на новий етап навчання. Вона містить вибір метрики та функцій діагностування дітей певного віку, структурування змісту навчальних предметів, вибір методів дидактичного проєктивного моделювання пізнавальної діяльності дітей, системи контролю та оцінювання їх індивідуальних досягнень. Технологія навчання орієнтує на заданість результату, його гарантованість дидактичним цілям, стійкість показників розвитку дітей. У технологічному розв'язанні проблеми наступності, змістовному та процедурному аспектах мають бути розглянуті питання цілеформування та цілествердження (прийняття цілей до практичного втілення). Структурування цілей передбачає визначення їх ієрархії на кожному із ступенів освітньої діяльності та узгодженості у вертикальній системній наступності, а їх конкретизація – обґрунтовану диференціацію на певному етапі навчання, зорієнтовану на практичну реалізацію в педагогічному процесі (горизонтальна системність). Нова парадигма шкільної освіти, що стверджує гуманізм суспільно-етичних відносин, має забезпечити неперервність, доступність та демократичність освіти для кожної дитини. Головна або інтегративна мета в здійсненні ідеї наступності полягає у забезпеченні розвитку особистості як цілісності, формуванні її

творчої індивідуальності та механізмів внутрішньої саморегуляції, самоствердження. Конкретизація мети передбачає використання гнучких варіативних технологій при посиленні функціонального змісту навчання в його співвіднесеності з процесуальними сторонами.

Дослідження дидактичних основ наступності з урахуванням методологічних, процесуальних та декларативно-ціннісних аспектів дає змогу вийти за рамки дисциплінарних обмежень чи функціоналізму в трактуванні педагогічних тактів. Стає можливим пізнання процесів становлення педагогічних систем різних рівнів, цілеспрямованого керування процесами переведення до нових станів та впровадження додаткових неформальних варіантів удосконалення процесу навчання із збереженням наступних зв'язків.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ганзен В.А. Системное описание в психологии. – Л.: Изд-во Ленинг. ун-та, 1984. – 176 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных концепций). М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
3. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). М.: Политиздат, 1974. – 326 с.
4. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М.: Педагогика, 1991. – 296 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Фадеева Тетяна Олексіївна – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди.

Коло наукових інтересів – дидактичні основи наступності дошкільного та початкового навчання, створення комплексу дидактичних матеріалів для дошкільного й початкового навчання.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2000 р.

ДІЯЛЬНІСТЬ НІМЕЦЬКОГО ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ «ВІДКРИТОГО» НАВЧАННЯ

Т.А.Хоменко

У статті зачіпаються питання про діяльність учителя під час «відкритого» навчання у школах Німеччини. Оскільки в цій навчальній системі учень виступає суб'єктом навчання, то роль учителя перестає бути однозначною.

The article runs about teachers' activity during «open» learning in schools of Germany. As far as a pupil appears in this learning system as a subject of studying. The roles of a teacher finishes to be synonymous.

Система «відкритого» навчання реалізується в німецьких школах у двох формах – як «тижнева робота» та як «вільна робота».

Звернення вчителів до цих форм навчання почалося під час шкільної реформи у 70-х роках, коли на перший план були висунуті принципи демократизації школи та індивідуалізації навчання. Великою мірою ці принципи реалізуються в школах Німеччини через систему «відкритого» навчання, тижневу роботу та вільну роботу, які практикуються здебільшого в початкових школах. Усього в Німеччині близько двохсот шкіл, де діти навчають цією системою.

Суть тижневої роботи полягає в тому, що вчитель (разом з учнями) визначає зміст навчання, яке є надпредметним, на наступний тиждень, але часові рамки виконання завдань, методи їхнього виконання, соціальні форми є рухомими, а не статичними. Кожен учень сам визначає порядок виконання завдань, строки та партнерів. Основною вимогою є те, щоб усі завдання були виконанні всіма учнями до кінця тижня.

При вільній роботі учні самі обирають від навчальної діяльності й самостійно визначають зміст, цілі, хід, методи свого навчання. Результати вільної роботи тільки частково контролюються вчителем. Головною

умовою вільної роботи є те, щоб учні доводили до кінця почату діяльність.

Оскільки учні в навчальних ситуаціях виступають не об'єктами, а суб'єктами навчання, то роль учителя здається зайвою. Але наші спостереження «відкритого» навчального процесу та опитування вчителів 20 німецьких шкіл показали, що вчитель ні в якому разі не усувається від основних етапів педагогічної діяльності – планування навчального процесу, організації ходу навчання, контролю та корекції результатів навчання, – водночас несучи відповідальність за навчальний процес із своїми учнями.

Невід'ємною частиною діяльності вчителя є планування ходу навчання. У системі «відкритого» навчання воно набуває особливого значення і не позбавлене проблемності, бо вчитель готує за письмовим столом своє бачення навчання учнів.

Як завжди, план на наступний тиждень складається вчителем наприкінці поточного тижня. Базисом для нього є освітні та фахові плани, де вказуються порядок та час для вивчення теми. В деяких класах встановлюються скриньки для класної пошти, куди діти кидають записки із своїми проблемами та запитаннями. Часто ці питання виступають стимуляторами для тижневої та денної роботи. Учнівські пропозиції, які відповідають темі, вчитель враховує і вносить у тижневий план. На останньому занятті тижня вчитель оприлюднює план, діти доповнюють його, висловлюючи свої побажання. Тижневий план є вихідним планом роботи для всього класу, деякі завдання стосуються окремих учнів або груп. Він дає можливість ознайомити учнів з навчальним змістом тижня і є предметною, часовою та просторовою організацією завдань, які поставлені учневі. Звичайно,

тижневі плани надпредметні (деякі вчителі виділяють галузі «німецька мова», «математика» та «надпредметні теми») й повинні відкривати можливості обробки теми з різних поглядів. Структура тижневих планів містить такі складові – «часові строки та загальні питання», «домашнє завдання» та «вільна робота».

Плани варіюються за ступенем свободи вибору завдань: а) плани з обов'язковими завданнями (кожен повинен виконати за тиждень усі завдання); б) плани із завданнями за вибором, які вміщують обов'язкову частину та завдання за обов'язковим вибором, коли учень після обов'язкових завдань для всіх повинен обрати 2–3 обов'язкових завдання для себе; в) плани із завданнями за вільним вибором – після виконання обов'язкових завдань усі можуть обрати собі завдання за своїми уподобаннями. Іноді поряд із загальними завданнями для всіх тижневі плани вміщують обов'язкові індивідуальні завдання для окремих учнів.

Тижневі плани реалізуються як класні плани на дошці та як індивідуальні плани, котрі вміщують додатковий стовпчик для відмітки про виконання.

У першому випадку тижневий план виставляється для огляду всьому класу. Він містить усі завдання на тиждень, а також список необхідних засобів роботи. Для учнів він є оглядом усіх тижневих завдань та потрібних засобів навчання. А вчителям він створює організаційні рамки для різноманітних видів діяльності, які проходять під контролем. Тижневий план підтримує структурність у роботі та забезпечує поле діяльності.

Виходячи із загального плану, кожен учень складає свій особистий план роботи. Він вносить сюди роботу, яка планується ним на певний день, які дослідження мають бути проведені на наступному тижні, яку книжку він буде читати, які прогалини у заняттях він хоче заповнити, до якої теми він хоче підготувати доповідь. Завдання, дослідження, ігри перебувають у тісному зв'язку із загальним навчанням класу. Діти зобов'язані виконати їх у призначений учителем та ними ж строк. При реалізації тижневого плану учнями створюються індивідуальні денні плани. Туди заносяться фахові уроки (релігія, спорт, технічне навчання), спільна діяльність (ранкове коло, медитація), обраний самими учнями зміст навчання, вільна робота, нотатки для запам'ятовування, домашнє завдання. Денні плани учнів мають колонки для цілей, методів, дій, часових меж та оцінок.

Внутрішня диференціація потребує від учителя готовності переосмислити свою роль у навчальному процесі. Тепер він не має можливості «тримати всі нитки» у своїх руках, його завданням стає організація індивідуалізованого навчання. При цьому вчитель повинен націлювати себе на відкритість щодо дітей та їхніх індивідуальних можливостей, відкритість стосовно сприйняття педагогічних теорій і практики, щодо змісту освіти, планування та проведення навчання.

Щоб організувати «відкрите» навчання, вчитель замислюється на низкою питань щодо розвитку здібностей учнів, методичного ходу, змісту та засобів

навчання. Звичайно на відповідальності вчителя лежать процеси планування, постановка цілей, рефлексування та остаточного оцінювання. При формах «відкритого» навчання вчитель функціонує більше як партнер учнів, помічник, співрозмовник, а не як авторитарна особистість. Разом з учнями він складає тижневі та денні плани, готує навчальний процес.

Суттю підготовки з боку вчителя є обрання цікавого змісту й таке його введення, щоб дітям було зрозумілим теперішнє значення та цілі загальної теми. Тільки тоді вони можуть вносити власні пропозиції та ідеї, матеріали, на які вчитель реагує стимулами, допоміжним матеріалом. Вчитель допомагає окремим учням осмислити цілі навчання. У процесі підготовки він разом з учнями складає правила роботи й потім спостерігає за їхнім дотриманням. Такий підхід до підготовки навчального процесу потребує багато терпіння, бо напевне існує коротший шлях до мети.

Хід навчання, зміст та методи вчитель теж визначає вже більше не сам. Він не є єдиним носієм та передавачем знань, відходить на другий план, надає дітям свободу дій і радить при труднощах. У його завдання також входить створення доброзичливого клімату в класі, бо вчитель та учень, залучені до навчального процесу, обидва виступають як суб'єкти навчання, хоча й з частково різними цілями. Вчитель підтримує позитивну поведінку учнів.

За даними анкетування та бесід із вчителями, які практикують «відкрите» навчання, 80% респондентів назвали дві головні сфери, на яких концентрується діяльність учителя в ході навчання. Це, по-перше, створення середовища, яке стимулює учнів до самостійного навчання, та, по-друге, допомога окремим дітям.

При структуруванні навчального середовища-стимулу вчитель враховує матеріальні та індивідуальні фактори, щоб забезпечити учню індивідуальне розширення досвіду. Зрозуміло, що для організації «відкритого» навчання потрібні достатні матеріальні ресурси: помешкання, матеріали, персонал. Учитель старается забезпечити навчальну групу необхідними засобами навчання.

Вчитель готує завдання з центром тяжіння на діях і відбирає матеріали, які самі вчать, з якими учень стає на власний шлях здобуття знань та вмінь. Багато дітей мають особливі інтереси. Якщо вчитель знає про них, він може сприяти їхньому розвитку. Загалом учителю потрібно скласти пропозицію з тридцяти робочих можливостей на день, які відповідають потребам дитини. Як звичайно, це різні місця роботи із кількома обов'язковими та багатьма добровільними навчальними пропозиціями.

Досвідчені вчителі відмовляються від обов'язкових пропозицій. З досвіду вони знають, що привабливі пропозиції учні найчастіше опрацюють усі. Якщо ж потрібно, щоб усі діти опрацювали певну пропозицію, то деяких дітей учитель спонукає індивідуально. Важливо, щоб учитель надав усім завданням та пропозиціям зрозумілої форми.

Учителем презентуються підготовлені засоби роботи: вправи на картках, матеріали для експериментів, загадки, будівельний матеріал, творчі та ігрові пропозиції, проблемні завдання, класна бібліотека.

Учитель демонструє також прилади, пояснює, як їх використовувати (міні-друкерні, теки з вправами, друкарська машинка, магнітофон, ЕОМ).

Умови, які створив учитель, є вирішальними у «відкритому» навчанні. Від цього залежить, чи отримує дитина допомогу та підтримку своїх здібностей, на яку вона розраховує, чи вона залишиться із труднощами сам на сам. Основна функція вчителя у ході «відкритого» навчання – спостерігати, які теми та види діяльності дитину зацікавляють, та підготувати відповідний матеріал для неї. Таким чином у системі «відкритого» навчання вчитель є не той, хто передає знання, а той, хто піклується про потреби дітей і спостерігає, щоб ніщо не стояло на заваді при задоволенні цих потреб самою дитиною. «Допоможи мені самому це зробити», – девіз педагогіки М.Монтесорі став основним принципом «відкритого» навчання. Вчитель повинен вивчити сильні та слабкі сторони учнів і так скласти навчальну ситуацію, щоб повести дитину далі з тієї стадії розвитку, на якій вона перебуває. Вчителі досліджують, на якому рівні розвитку стоять учні емоційно, когнітивно та соціально, щоб правильно узгодити зв'язки. При вивченні кожної теми вчитель намагається, спираючись на свої дослідження, виходити з інтересів і рівня знань та вмінь учнів і забезпечити їм практичний підхід до теми з погляду багатьох галузей. Підготовка забирає чимало часу у вчителів, але розвантажує їх у процесі самого навчання. Якщо вчитель «відкрив» для учнів навчальний процес, якщо врахував їхній інтерес, спроможність навчитися, якщо визнав їх дієздатними особами, він певен, що діти захочуть учитися.

Тижнева робота та вільна робота пропонують учителю цінну можливість спостерігати дітей у процесі навчання, тобто бачити, як дійсно виникає та проходить навчальний процес кожного окремого учня.

Учитель зможе надати дійсно конструктивну допомогу певній дитині. Така допомога є дійовою і показує учню, що вчитель дбає про нього індивідуально. Всі завдання вчитель випробує сам, щоб краще пояснити їх кожному учню, надати допомогу у виборі завдань і дати спрямування думкам дитини. Часто достатньо одного влучного питання, і учень знову готовий продовжити роботу самостійно.

Отже, успішність індивідуального навчання великою мірою залежить від того, чи зможе вчитель розпізнати й зрозуміти когнітивні та метакогнітивні процеси в навчанні учнів. Головне завдання вчителя тут – охопити навчальні інтереси учнів диференційовано. Зрозуміло, що слабким учням вчитель відводить більше часу, наприклад, при диктовках, коли кращі можуть самі собі дати раду. Вчитель може приділити свою увагу одному учневі інтенсивніше й довше, щоб познайомитись з його стилем учіння та процесом роботи, зробити висновки про навчальні проблеми учнів і тоді надати індивідуально спрямова-

ну допомогу. Взагалі втручання вчителя є по можливості непрямими і мають коригувальний характер. Це може відбуватись завдяки плану на тиждень, облаштування нового куточка, початку нової спільної справи, за допомогою чітко структурованого поля навчання, завдань, співвідношень із особою дитини та предметом навчання.

Щоб допомога була ефективною, вчитель повинен мати правильне уявлення про особистість кожного учня. Суттєвим допоміжним засобом при цьому є «План розвитку», що складається кожним учителем, який практикує форми «відкритого» навчання.

У ньому відображена передісторія учня, шкільна успішність. На основі спостережень і знань про учня вчитель формулює додаткові цілі розвитку, досягнуті цілі викреслюються та вводяться нові.

Поведінка учнів сильно виражає їхню індивідуальність. У постійному контакті з учнем та батьками вчитель намагається досягнути поставлених цілей через допомогу, поради, засоби навчання, індивідуальні заняття.

В особливій частині плану протоколюється шлях досягнення цілей, успіхи, стагнації, проблеми та способи їхнього розв'язання

Таким чином, учитель виступає помічником у розвитку дитини, причому в більшій мірі, ніж просто керівник при фронтальному навчанні.

Структуруючи «відкрите» навчання, вчитель завжди знаходить місце для рефлексування навчального процесу. Він планує обговорення з класом, щоб учні могли повідомити про добутий досвід, успіхи й труднощі; щоб пояснити загальні питання, які з'являються, нагадати правила роботи та вказівки, визначити строки наступних заходів та ін. Учитель отримує важливу інформацію, яку він опрацьовує та використовує для організації подальшого навчання дітей. Часто із розмов з'являються нові цілі для всього класу.

Функція оцінювання розподіляється між учителем та учнем. При «відкритому» навчанні практикується самоконтроль. Але кожна дитина знає, що вчитель чекає на її роботу, уважно її продивиться й оцінить. Результати цієї праці будуть враховані при подальших роботах такого типу. Вчитель відмічає в учнівських планах виконані завдання та перевіряє, чи зрозуміли учні навчальний матеріал. Готові роботи та написані дітьми робочі протоколи здаються вчителю наприкінці заняття.

Підсумовуючи сказане, треба наголосити на тому, що роль учителя в навчальному процесі суттєво змінюється, пересуваючись із центру навчального процесу на периферію. Він має більше свободи для спостереження, порад та допомоги. Як «передавач знань» і контролер, він переходить у навчальних ситуаціях на другий план. Учитель іноді домінує, але допускає, щоб процес навчання розвивався сам по собі. Він стає порадником, помічником, посередником, який стимулює навчальний процес.

Форми «відкритого» навчання вимагають підтримки постійного балансу між самостійним та керованим навчанням, суб'єкт-об'єктні стосунками між

учителем та учнем стають усе більше суб'єкт-суб'єктами, докорінно змінюючи зміст діяльності вчителя.

БІБЛІОГРАФІЯ

Garlichs A. Alltag im offenen Unterricht: Arbeitskreis GS, Frankfurt / M., 1990.
 Glockel H. Vom Unterricht: Klinkhard, Bad Heilbrunn, 1992.
 Gudjons H. Paedagogisches Grundwissen: Klinkhard, Bad Heilbrunn, 1994.

Reiss G., Eberle G. (Hrsg). Offener Unterricht, Freie Arbeit: DSV, Weinheim, 1992.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА.

Хоменко Тетяна Анатоліївна – викладач кафедри германських мов, аспірантка Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – порівняльна педагогіка.

Стаття надійшла до редакції 25.02.2000 р.

РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

І.А. Чернишенко

У статті пропонується історичний опис виникнення та розвитку педагогічних інститутів та курсів підготовки вчителів в Україні на початку ХХ століття. Описується досвід роботи першого педагогічного інституту. Показана роль М.Р.Завадського у реформуванні системи педагогічної освіти у цей період.

The historical description of appearing and development of pedagogical institutions and teachers' training groups in Ukraine at the beginning of XX century is proposed. The experience of functioning of the first pedagogical institute is described. The role of M.Zavadskiy in reforming of system of pedagogical education is shown.

До кінця ХІХ століття в системі народної освіти назріли такі протиріччя, що подальше існування її без будь-яких змін ставало неможливим. До цього часу існувала система початкової та середньої освіти, яка складалася з великої кількості різноманітних навчальних закладів. Школи поділялися на два головних напрямки – класична школа та реальна. Різні навчальні заклади не були пов'язані єдиною програмою й підпорядковувалися різним цілям (8, 78).

У таких умовах необхідна була кардинальна реформа освіти взагалі й насамперед створення життєздатної системи педагогічної освіти. Нова школа мала мати таку побудову, щоб вона могла поступово й концентрично розширювати кругозір учнів і дати своїм вихованцям відповідну й цілісну освіту та світогляд. Цю умову могла б задовольнити тільки єдина для всіх школа, в якій освіта розподілялася б за замкнутими і цілком закінченими циклами. Школа, передусім, повинна була припинити марну суперечку про перевагу того або іншого типу школи і визнати своїм основним принципом рівноправність усіх середніх шкіл, зрівнявши тривалість навчання в них і наступність кожного рівня.

Дуже важливо, щоб шкільній справі на просторах усієї країни забезпечувалася певна спільність, і саме це мало становити завдання державного законодавства. Підготовка вчителів, які б відповідали новим умовам, ставилася на перше місце. І водночас потребувала розкріпачення вчителя, який повинен був стати незалежним і повноправним і який мав би мож-

ливість брати участь як у місцевому громадському житті, так і в політичній боротьбі за свої суспільні й політичні ідеали. Але це можливе тільки за умови, якщо правове становище вчителя поліпшиться і він буде захищений від усяких замахів на його права.

Такі завдання стояли перед школою в 90-х роках ХІХ століття. Вже з цього часу стали проводитися спроби реформувати освіту (5, 129). Створювалися різноманітні комісії при Міністерстві народної освіти, при Державній думі, які обговорювали назрілі проблеми освіти й намагалися виробити проекти реформ.

З початку ХХ століття Міністерство народної освіти зайнялося цим упритул. Так, 1900 року міністром народної освіти М.П.Боголеповим під його головуванням створена й затверджена комісія з представників міністерства народної освіти й інших відомств: професорів, педагогів і лікарів для всебічного з'ясування питання про поліпшення роботи в середній загальноосвітній школі. Праці цієї комісії складають 8 томів, які містять 400 сторінок у кожному (6, 45). Вона розглянула всі загальні питання й окремі побажання. Саме ця комісія першою поставила питання про необхідність створення спеціальних навчальних закладів для підготовки вчителів для початкової та середньої школи.

Комісія 1900 року висловилася за створення на історико-філологічних факультетах кафедри педагогіки або нової кафедри філософії для викладання історії педагогіки. Була запропонована повна самостійність проєктованих ученим комітетом педагогічних інститутів. Комісія вважала, що не варто намагатися виробляти єдину певну схему цього заснування для всієї країни, а надати окремим навчальним округам організувати заклади відповідно до місцевих умов і наявності фахівців.

Що стосується занять кандидатів вчителів, то комісія поділяла ці заняття на теоретичні й практичні. Вона вважала, що в керівництві теоретичними заняттями слід уникати лекційної форми і допускала загальні теоретичні курси лише з тих предметів, яких кандидат не слухав в університеті, наприклад, логіки

й психології для майбутніх учителів фізики і математики. До теоретичних предметів, що підлягали вивченню майбутніми викладачами, повинні були входити: історія педагогіки і шкільна гігієна як обов'язкові, теорія педагогіки з дидактикою й психологія з логікою як бажані. Заняття з методики викладання окремих предметів мали пов'язуватися з практичними заняттями кандидатів. До цих занять належали: пробні уроки, викладання цілого розділу під керівництвом директора і наставників, розбір підручників, ознайомлення з навчальними планами і т.ін.

Щодо тривалості строку підготовки думки членів комісії розділилися: одні стояли за дворічний курс, інші вважали доцільним обмежитися одним роком. Керівниками практичних занять повинні були обиратися досвідчені педагоги. Ніякого екзамену по закінченню курсу підготовки комісія не передбачала. Розмір стипендії визначався в 600 карбованців на рік.

Після завершення діяльності комісії подальша розробка питання про педагогічну підготовку викладачів була доручена попечителю Кавказького навчального округу К.П.Яновському та окружному інспектору цього округу М.Р.Завадському (педагогу, який зробив вагомий внесок у розвиток педагогічної думки нашого регіону та країни в цілому). Вони розробили два проекти: 1) Статут педагогічного інституту і 2) Правила про педагогічну підготовку при гімназіях і реальних училищах кандидатів й учителів на вчительські й виховательські посади в середніх навчальних закладах (2, 44).

Педагогічний інститут спроектовано як особливий заклад, підпорядкований за своєю діяльністю попечителю навчального округу. При інституті мала бути гімназія з пансіоном, директор якої є водночас і директором інституту. За поданням директора попечитель обирає «професора інституту з осіб, які мають ступінь не нижче магістра філософських наук» (2, 47). При інституті працювали вісім наставників-керівників за фахами; вони обиралися з найбільш видатних і досвідчених викладачів середніх навчальних закладів і були викладачами в гімназії, яка діяла при інституті. При інституті планувалася своя рада й господарське правління.

Приймалися до інституту не більше 40 кандидатів з осіб, які закінчили курс вищого навчального закладу з предметів групи історико-слов'янської і фізико-математичної. Кожний кандидат повинен був готуватися до викладання не тільки одного основного предмета, але й ще одного або двох додаткових.

Заняття кандидатів були розраховані на два роки. Курс першого року мав на меті: а) ознайомлення з теорією виховання і навчання та з методиками окремих предметів; б) поліпшення наукової підготовки з обраних предметів. Курс другого – практичне застосування набутих кандидатами відомостей з педагогіки й дидактики. Теоретичні знання охоплювали вивчення таких предметів: логіка, психологія з додатком до педагогіки, історія педагогіки й навчально-виховних закладів, загальна дидактика, методика окремих предметів і шкільної гігієни. Крім того, для охочих

викладалося малювання. До практичних занять належали: відвідування уроків наставників-керівників, пробні уроки, обговорення їх, чергування в пансіоні, що діяв при гімназії, педагогічні бесіди, гімнастика. Педагогічні бесіди відбувалися щотижня й супроводжувалися розбором рефератів, що подавалися кандидатами. Розмір стипендій був визначений у 900 карбованців на рік.

Згідно з другим законопроектом – правил про педагогічну підготовку при гімназіях і реальних училищах кандидатів – встановлювалося, що особи, які закінчили курс в університеті на історико-філологічному або фізико-математичному факультеті й охочі вступити на педагогічну службу, подавали прохання попечителю навчального округу не пізніше 1 серпня про зарахування їх кандидатами. Попечитель розподіляв їх по окремих навчальних закладах, на директорів яких покладался обов'язок керівництва кандидатами. Підготовка тривала один рік. За планом, складеним директором, кандидати знайомилися «з основами теорії навчання і виховання» й з теорією педагогіки. Вони подавали звіти про свої заняття, що слугувало матеріалом для педагогічних бесід, які проводилися щотижня. Із самого початку навчального року вони відвідували уроки, а із середини жовтня самі починали давати пробні уроки. Кандидатів залучали до виконання обов'язків, покладених на класних наставників і вихователів пансіонів. У міру можливості для них проводилися бесіди з гігієни і училищезнавству. Кандидати могли одержувати стипендію казенну або з коштів навчального закладу. Наприкінці року директор надсилав попечителю свої висновки про заняття кандидатів і давав їм характеристику. Директор і наставники-керівники одержували за свою працю додаткову винагороду.

Це були перші спроби запровадити й упорядкувати спеціальну педагогічну освіту для викладачів початкових та середніх закладів. У наступні роки розроблено ще декілька законопроектів стосовно підготовки вчителів.

1909 року М.Р.Завадський брав участь у розробці міністерського проекту з підготовки вчителів нижчої школи (1, 42). У цьому проекті ще раз доводилася нагальна потреба відкриття нових закладів з підготовки вчителів, бо до 1908 року у відомстві міністерства було 75 учительських семінарій і шкіл, причому в деяких губерніях та областях (у 18) зовсім не було названих навчальних закладів. У проекті пропонувалося відкривати жіночі вчительські семінарії. Строк навчання в них передбачався 4 роки. У семінаріях допускалося не більш 120 учениць. Предмети вивчалися такі ж, як у чоловічих семінаріях, та ще рукоділля. Предмети, що входили колись до загального курсу педагогіки (логіка, психологія, гігієна, педагогіка й історія педагогічних вчень) виділялися в самостійні курси.

Семінарії були відкритими навчальними закладами. Вони облаштовувалися гуртожитками й пансіоном.

М.Р.Завадський брав також участь у розробці законопроекту про педагогічний інститут ім. П.Г.Шелла-

путіна в Москві і про однорічні й короткострокові курси для підготовки вчителів та вчительок середніх навчальних закладів. Ці проекти були логічним продовженням та вдосконаленням проектів 1900 року.

Згідно з новим законопроектом метою педагогічних інститутів була підготовка до педагогічної діяльності осіб, які здобули вищу освіту. Зміст наукових занять в інститутах (маючи на увазі практичні вимоги викладання в середній школі), повинен бути в тісному зв'язку з тим, що треба викладати в середній школі. Заняття ці повинні мати характер бесід, предметом яких були самостійні роботи й реферати слухачів (письмові й усні), виконувані за вказівкою викладача-керівника.

Обов'язком останнього при цьому є спрямування й проведення цієї роботи, вказівки щодо необхідних для них методів і завдань, керування дискусіями при спільному обговоренні їхніх робіт усіма слухачами цієї групи.

На цих науково-семінарських заняттях планувалося і обговорення робіт з вивчення методик, керівництва й навчальної літератури та різноманітні вправи у викладанні (слухання уроків, упорядкування звітів про прослухані уроки, розбір уроків та ін.). Для виконання цього завдання інститути повинні близько стояти до середніх навчальних закладів. Поряд із заняттями за спеціальностями міністерство визнавало необхідність і теоретико-практичну підготовку до педагогічної діяльності способом ознайомлення слухачів із психологією (загальною і педагогічною), із педагогічними науками і зі шкільною гігієною (ст.7 проекту) (3, 52). Курс педагогічного інституту запропонований був дворічний із допущенням скорочення строку навчання для найбільш підготовлених і талановитих слухачів за постановою педагогічної ради інституту і за згодою попечителя навчального округу. Організація теоретичних і практичних занять, план занять, перевірка занять й інші питання давалися педагогічній раді і затверджувалися міністерством народної освіти.

Проект визнавав бажаним установлення вимоги від вступників в інститут попереднього педагогічного стажу і складання іспиту на знання історії педагогіки, педагогічних вчень. Слухачам інституту давалися пільги - звільнення від військової служби, залік у строк вислуги надбавок і пенсії за час навчання в інституті й призначалися стипендії в середньому по 900 карбованців на рік (оклад вчителя гімназії за 12 уроків).

Турбота про благоустрій інституту, завідування господарською частиною, запрошення викладачів, загальне спостереження за заняттями слухачів, керівництво педагогічною радою, бесідами зі слухачами з приводу їх рефератів і керівництво заняттями з якогось окремого предмета покладалося на призначеного міністерством директора.

Викладання теоретичних предметів (логіки, психології, історії педагогіки в зв'язку з філософськими науками) могло бути доручене особам, які мали вчений ступінь або зарекомендували себе в науці. Що стосується викладачів з фахів, з окремих предметів курсу середніх навчальних закладів, то вони мали

бути бути з числа вчителів не тільки досвідчених щодо практики викладання, але й які добре знали свій предмет, його методику та навчальну літературу.

Через те, що проектуваному відкриттю декількох інститутів міг перешкоджати розмір коштів, які потрібні на утримання їх, міністерство звернуло увагу на інші засоби, що могли б сприяти послідовному поліпшенню підготовки вчителів - на тимчасові й однорічні курси для занять із вчителями і з особами, які готуються до вчительської діяльності в середніх навчальних закладах.

За новим проектом міністерства освіти такі курси передбачалося організувати в університетських містах, де легше було знайти необхідні кадри для занять із тими, хто готувався до учительської діяльності, а попечителі тих округів, що не мали університетів, могли домовлятися із сусідніми з питань добору вчителів і їх підготовку. Курси проектувалися не тільки чоловічі, але й жіночі для осіб із вищою освітою. Крім однорічних курсів, проектувалося відкриття літніх курсів для вчителів. Цими курсами керували професори, які поглиблювали наукові знання вчителів з історії, педагогіки, психології й з предметів гімназичного курсу.

Цими проектами було повністю завершено формування системи навчальних закладів для підготовки вчителів початкових і середніх навчальних закладів. Після внесення проектів для затвердження в Державну Думу педагогічні інститути і курси для підготовки вчителів були відкриті по всій країні (9, 89). Це кардинально змінило стан справ у початковій та середній освіті. З'явилося багато нових спеціально підготованих учителів, які сумлінно працювали на освітянській ниві. Педагогічні навчальні заклади існували до Жовтневої революції і після неї, аж до подальших змін.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Министерский проект по подготовке учителей низшей школы. // Русская школа. – СПб., 1909. – №9. – С.42.
2. Министерский проект по подготовке учителей средней школы. // Русская школа. – СПб., 1909. – №11. – С. 44-50.
3. Законодательное предложение о реформе средней школы от 11 марта 1911 года. // Русская школа. – СПб., 1911. – №7-8. – С. 82-90.
4. Нариси історії українського шкільництва. 1095-1933: Навч. Посібник / О.В.Сухомлинська та ін.; за ред. О.В.Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.
5. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности министерства народного просвещения 1802-1902. – СПб.: Изд-во мин. Нар. Просв., 1902 – 785 с. с ил.
6. Чарнолуцкий В. Основные вопросы организации школы в России. – СПб.: Тип. Александрова, 1909. – 131 с.
7. Шимбирев П.М. Педагогическая подготовка учителя средней школы в дореволюционной России // Советская педагогика. – 1946. – №12. – С.49-61.
8. Шмид Е. История средних учебных заведений в России: Пер. с нем. А.Ф.Неймлова с доп. Указ. Авт. – СПб., 1878. – 684 с.
9. Эсландер Ж. Новая школа. – М.: Тип. Кушнерова И.К., 1908. – 92 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чернишенко Ірина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – історія педагогіки, забуті імена в педагогіці, історія навчальних закладів Єлисаветградщини.

Стаття надійшла до редакції 3.03.2000 р.

ПРОБЛЕМИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ЗАРУБІЖНІЙ ДИДАКТИЦІ

І.А. Шайдур

У статті аналізуються праці з проблем організації самостійної роботи студентів та педагогічного керування цим процесом зарубіжних учених.

In the article the author gives analysis of the works of scholars of different countries on the problems of organizing students to work on their own and the way the process can be governed.

Проблема самостійної роботи студентів, самостійної пізнавальної діяльності є одним із найбільш складних питань психології, педагогіки та окремих методик. Самостійна робота студентів (СРС) підвищує ефективність навчання, розвиває професійні здібності у праці. В останні роки помітно зріс інтерес до проблеми «Самостійна робота студентів», збільшилася частка і зросла роль самостійної роботи в навчальному процесі, чіткіше визначилась методика й дидактичні засоби її реалізації.

Серйозну увагу проблемі СРС приділяють зарубіжні дидакти. На думку канадського вченого Дж.Макліша, «немає наукового доведення того, що навчання в університеті дійсно приносить у кінцевому підсумку якусь користь студентам. Якщо він отримує цю користь від вищої освіти, то лише у тій мірі, в якій навчається працювати самостійно» (5, 1023). Не протиставляючи самостійні заняття і заняття під керівництвом викладача, німецький учений Й.Г.Клінк стверджує, що від вищої освіти слід чекати «не тільки передачі необхідних для професії знань, методів роботи та первісних навичок, але передусім формування здатності мислити самостійно, критично й творчо» (6, 76). Й.Г.Клінк у своєрідному аспекті розглядає проблему академічної свободи – вона є не що інше, як вміння студента самостійно виробляти своє ставлення до проблем, які закладені в змісті дисциплін, що вивчаються, а це вміння набувається передусім у процесі самостійної роботи. Погляд німецького вченого Х.Шойерлі певною мірою збігається із поглядом багатьох дидактів. Він підкреслює, що у вузівській дидактиці ми маємо справу не тільки з об'єктом навчання, але і з суб'єктом навчання; при недооцінці самостійної роботи аудиторні заняття призводять до розгляду студента лише як об'єкта: «Суб'єктом учіння є той, хто вивчає. При освіті йдеться передусім про об'єкт – студента навчають, він навчається» (10, 82). Визнаючи важливість самостійної роботи, зарубіжні дидакти нерідко порушують цю проблему широко: самостійна робота є шлях до самостійності в мисленні й характері, до творчої роботи та високої продуктивності, до вміння і бажання брати на себе відповідальність за те чи інше рішення в майбутній трудовій діяльності. Дж.Бесс і Дж.Білоруські (США) вважають «однією із значних тенденцій у сучасній вищій освіті збільшення кількості студентів, котрі висловлюють бажання відігравати активнішу роль у

власній освіті» (4). П.Ріттер (Англія) підкреслює зв'язок творчості й самостійності і вводить у дидактичний ужиток новий термін *educreation* (англійське *education* – освіта + англійське *creation* – створення, творчість), тобто освіта для творчості, яка, на думку автора, можлива на будь-якому ступені навчання і передбачає розвиток у тих, хто навчається високого ступеня самостійності (9, 108).

Не у всіх працях зарубіжних авторів і не завжди наводиться порівняння між необхідністю надати студентам значний ступінь самостійності (для всебічного розвитку цієї самостійності) й реальними можливостями студентів ним скористатися. У дослідженнях учених Англії переконливо доведено, що багато викладачів (і цілком закономірно) вагаються щодо достатньої зрілості студентів для самостійної роботи (2, 124). Як бачимо, виникає відома суперечність: з одного боку, для розвитку самостійності та вміння самостійно працювати необхідно мати саму самостійність і достатню кількість часу для самостійної роботи; з другого боку, і те, й інше повинно бути підготовлено відповідними вміннями та мотивацією, котрі необхідно цілеспрямовано формувати під керівництвом викладача. Багато хто вбачає ці засоби керівництва в настановчих лекціях та індивідуальних консультаціях.

На думку зарубіжних дидактів, для того, щоб СРС була більш продуктивною, необхідно: 1) активізувати роль студентів у власній освіті; 2) забезпечити педагогічне керівництво; 3) створити обстановку, яка б сприяла виникненню потреби в самостійній роботі. Педагогічне керівництво можна розуміти вузько, вважаючи його виявом лише безпосередньо керівного впливу викладача – вказівки, поради, консультації з конкретних завдань, що виконуються студентами. Безперечно, що не тільки такі прямі впливи викладача роблять самостійну працю студента більш раціональною. Тому нам здається більш правильним відносити до непрямого педагогічного керівництва всі свідомо організовані викладачем елементи діяльності вищого навчального закладу, які в кінцевому підсумку мають метою підвищення ефективності СРС. Отже, частковими випадками педагогічного керівництва виявляються і прямі вказівки викладача, і створення вузівських каталогів, що полегшують вибір курсів і планування часу, введення міждисциплінарних занять студентів, які сприяють виникненню потреби в самостійній роботі, створення відповідної мотиваційної обстановки у вищій школі і т.ін.

У певному розумінні педагогічним керівництвом ми можемо вважати навіть численні заклики до студентів звертати особливу увагу на самостійну роботу, на здобування відповідних умінь та навичок. Із переглянутих нами вузівських каталогів США та Англії не

виявилось жодного, де в тій чи іншій мірі не порушувало б це питання. Так, у посібнику для вступників в одному із університетів США майбутнім студентам адресується такий прямий заклик: «Виробляй раціональні навички занять, щоб розвинути здібності розуміння, вираження, абстрактного мислення та аналізу. Вони є невід’ємною умовою навчальних занять» (1, 112). Цілком очевидно, що самі по собі такі заклики не будуть безпосереднім керівництвом до відповідних дій студентів, але, зазвичайно вони тією чи іншою мірою підкріплюються практичними діями.

Велике значення має створення в навчальному закладі обстановки, що сприяє виникненню у студента потреби в самостійному пошуку знань.

Одним із важливих у теоретичному і практичному планах питань СРС є питання про те, якою мірою навчальні програми як об’єктивний фактор управління процесом навчання сприяють розвитку самостійності студентів, їх потреби в самостійній роботі та прагнення до вдосконалення її прийомів. У теоретичному плані відзначимо тільки те, що студентський вік характеризується достатньо розвинутими та здебільшого диференційованими пізнавальними інтересами, котрі, як указує Г.І.Щукіна, являють собою «найцінніший мотив навчальної діяльності» (3, 33). Якщо навчальна програма за своїм змістом не задовольняє пізнавальних інтересів, мотивація учіння (зрозуміло, і сенс роботи) буде мінімальною. Будь-які дії викладача можуть розглядатися як пряме або непряме керівництво самостійним учінням студента. Не меншою мірою на самостійну роботу впливають і відносно постійні властивості особистості викладача, що визначають його часткові дії. Д.Райенс, використовуючи метод рейтингу, показав, що викладачі, поведінку котрих у цілому можливо визначити як «товариську, доброзичливу та турботливу», більшою мірою спонукають тих, хто привчається до самостійної роботи, ніж ті, котрі при інших рівних якостях отримують низькі бали оцінювання цього сукупного фактора (8, 62). Це призводить до думки, що мотивація – досить рухомий фактор, який дає право говорити про мотивацію як відносно стабільну властивість особистості студента, що визначає його ставлення до учіння загалом. Цілком обґрунтованим є уявлення про мотивацію щодо окремого курсу, про ставлення студента до певного викладача. При цьому до уваги беруться особистісні характеристики викладача і студента. На думку К.Пейджа (Англія), вузівські викладачі не знають, що робити, щоб допомогти студентам оволодіти лавиною наукової інформації, і звертаються до єдиного відомого їм засобу – більше працювати, збільшувати списки літератури, частіше писати твори, більш тестувати, читати більше лекцій, проводити більше семінарів тощо. Інакше кажучи, замість керівництва, що змінює прийоми самостійної роботи в якісному плані, пропонуються свого роду «силові прийоми», які ґрунтуються на кількісному збільшенні завдань і навантаження. Хоча

студентам й адресується маса порад, які розпочинаються зі слів «ви повинні, вам належить, вам необхідно», проте справжнього керівництва вони, як завжди, не отримують. Викладач же замість того, щоб керувати пізнавальною діяльністю студента на аудиторних заняттях та самостійною роботою в позааудиторний час, усе частіше вбачає свою місію в тому, щоб «покрити програму-вимогу», розмірковуючи таким чином: «Я виклав програмний матеріал – тепер справа за ними (тобто за студентами)» (7, 24).

Усе це дозволяє зробити висновок, що педагогічне керівництво – це свідомо й цілеспрямовано організована діяльність вищого навчального закладу в цілому, яка насамкінець спрямована на підвищення ефективності самостійної роботи студентів.

Визнаючи велику важливість СРС, зарубіжні дидакти вважають її не тільки засобом розвитку самостійності, але й однією із найзначніших тенденцій у системі вищої освіти, в якій закладено високий ступінь самостійної творчості.

Аналіз літератури з проблеми організації самостійної роботи студентів дозволяє зробити такі висновки:

1. Зарубіжні дидакти розглядають самостійну роботу студентів як шлях до самостійності в мисленні, в творчій роботі. Вміння самостійно працювати дають можливість поповнювати знання в майбутній професійній діяльності.

2. Керування самостійною роботою студентів – це одна із форм педагогічної діяльності, зумовлена необхідністю систематичного впливу на студентів для коригування, впорядкування, вдосконалення і підвищення ефективності та якості їх пізнавальної діяльності в навчанні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гаргай В.Е. США: персонологический подход в повышении квалификации учителей //Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 110–115.
2. Кларин М.В. Индивидуализация обучения в буржуазной педагогике XX в. //Советская педагогика. – 1987. – № 7. – С. 124.
3. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 142 с.
4. Bess J., Bilorusky J. Curriculum hypocrisies, studies in student-initiated courses, 1970. – Vol.24. – № 3.
5. Internation encyclopedia of education. – Toronto, 1985. – Vol. 9. – 2134 p.
6. Klink J. Studium zwischen Planung and Freiheit, 1979. – 102 p.
7. Page C. The biggest stumbling block in university education. University Quaterly, 1980, P. 24, № 3.
8. Rayans B. Characteristics of teachers. Washigton, 1976. – 142 p.
9. Ritter P. Educreation. Education for creation, Z, 1979. – 211 p.
10. Sheuerle H. Hochschuldidaktik. Notwendigkeit und aufgaben. 1989, 8 Beihelt.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шайдур Ірина Анатоліївна – асистент кафедри математичного аналізу та інформатики Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка

Коло наукових інтересів – проблеми організації самостійної роботи студентів, визначення індивідуально-психологічних особливостей студентів і створення на їх основі типологічних мікрогруп.

Стаття надійшла до редакції 16.02.2000 р.

НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ ЯК ВИДУ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

О.М. Гавриленко

Стаття присвячена методичним проблемам навчання аудіюванню як виду мовленнєвої діяльності в старших класах середньої загальноосвітньої школи, типології лінгвістичних труднощів аудіотексту.

The article is devoted to teaching of comprehension of spoken English as a kind of language activity at the higher forms of secondary school, typology of audiotext's linguistic difficulties.

Постійне зростання кількості різноманітних джерел отримання інформації іноземними мовами (газети, журнали, наукові й технічні видання, електронні засоби масової інформації, інтернет, кіно- та відеофільми, особисте спілкування, розширення міжнародних політичних та культурних стосунків) передбачає пошук оптимальних способів навчання іноземної мови, особливо в старших класах, коли важливою вимогою є оволодіння новітніми технологіями самостійно здобувати знання й отримувати необхідну інформацію.

У зв'язку з цим зростає роль психологічних, лінгвістичних та методичних досліджень аудіювання як виду мовленнєвої діяльності, що дає змогу отримувати необхідну інформацію, узагальнювати, зіставляти, робити висновки та умовиводи.

Еволюція становлення методичної науки свідчить про неоднозначне ставлення до поняття аудіювання та становлення самого терміну «аудіювання». Частина дослідників розглядала аудіювання як еквівалент описового позначення одного з видів мовленнєвої комунікації – сприйняття й розуміння мовлення на слух. Інші дослідники вбачали в ньому синонім тільки розуміння. Треті використовували цей термін для позначення процесу впізнання мовлення, що звучить.

Американський учений Д.Браун (1) запропонував увести цей термін, бо використання «сприйняття на слух, розуміння мовлення, що звучить, слухання та розуміння» не давали повної уяви про процес та діяльність сприйняття, переробки суттєвої інформації, прийнятої по слуховому каналу.

Майже в той час інший учений, Дж.Кафрі (2), порівнюючи два рецептивні види мовленнєвої діяльності (аудіювання і читання), приходять до висновку, що коли термін «читання» містить обов'язкові компоненти дивитись, бачити, розуміти, інтерпретувати прочитане, то аналогічну діяльність (чути, слухати, розуміти, інтерпретувати почуте), доцільно позначити єдиним терміном – «аудіювання». Але нерідко цей термін вживається не за призначенням. Порівняємо, наприклад, поняття «аудіювання тексту» й «аудіювання граматичної структури або лексичної одиниці». У другому випадку йдеться про усне введення лексико-граматичного матеріалу, а не про діяльність аудіювання. Вчитель може подумати, що він на уроці

займається навчанням повноцінного аудіювання як виду мовленнєвої діяльності.

Методист А.П. Старков пропонує розглядати процес навчання аудіювання за двома програмами – загальною та спеціальною (3). Загальна програма розглядає навчання аудіювання як оволодіння усною комунікацією, за якою говоріння й аудіювання функціонують одночасно, а кожний з учасників комунікації поперемінно виконує дії аудіювання й говоріння. За спеціальною програмою аудіювання розглядається як окремий вид комунікативної діяльності, основний зміст якої – здобування інформації з того матеріалу, який учні чують (усна розповідь, лекція, радіо- та телепередачі, кіно- та відеофільми, фонограми). Пропонується паралельна робота з цими двома програмами з випередженням першої, оскільки на її основі, на думку автора, засвоюється друга, спеціальна програма.

У підручнику з методики навчання іноземних мов за редакцією М.Я. Дем'яненко аудіювання розглядається як вид мовленнєвої діяльності, який «... являє собою одночасне сприйняття тексту, що звучить, впізнання лексико-граматичного матеріалу в мовному взаємозв'язку, розуміння змісту й смислу в цілому при одночасному представленні» (4, 134).

Г.А. Гринюк надає більш локанічне визначення аудіюванню й розглядає аудіювання як «... розуміння сприйнятого на слух усного мовлення» (5, 117).

Отже, сучасна методична наука розглядає аудіювання як складну комунікативну діяльність із сприйняття, розуміння й осмислення інформації (усна розповідь, лекція, радіо- та телепередачі, кіно- та відеофільми, фонограми). Це здатність ідентифікувати та розуміти усні висловлювання. Аудіювання розглядається як фундаментальне вміння, оволодіння яким є важливою умовою опанування іноземну мову в цілому.

Таким чином, у старших класах середньої школи необхідно навчати учнів повноцінного аудіювання, тобто виду мовленнєвої діяльності із сприйняття, розуміння й переробки інформації на основі лінгвістичного та прагматичного досвіду учнів.

Матеріальною основою аудіювання є аудіотекст. У середній школі в основному використовують тексти-описи й фабульні тексти. Тексти повинні бути автентичними, доступними за змістом та мовним складом, мати цікаву фабулу.

Згідно з освітньою програмою для середніх загальноосвітніх шкіл з англійської мови (1996 рік) учні 11-го класу повинні вміти сприймати на слух при безпосередньому спілкуванні і у звукозаписі тексти, побудовані в основному на засвоєному мов-

ному матеріалі. Тексти можуть містити до 5% невідомих слів, про значення яких можна здогадатись. Обсяг фраз до 10 слів. Тривалість звучання – до 2 хвилин при темпі мовлення близькому до нормального.

Як бачимо, вимоги до оволодіння аудіюванням у випускному класі, передбачені програмою, досить скромні. До того ж аналіз наявної програми дає змогу констатувати надто низьку динаміку зростання вимог до ускладнення матеріалу. Так, відсоток невідомих слів у тексті, про значення яких легко здогадатися, зростає в 11-му класі порівняно з 9-им лише на 1%, обсяг фраз – тільки на одне слово. Тривалість звучання порівняно з 5-им класом зростає з 1 хвилини лише до 2-х – в 11-му. Нечітко визначені програмою параметри темпу мовлення при аудіюванні. Немає висвітлення питання місця оволодіння видами аудіювання, градації вимог стосовно характеру сприйняття інформації у випускному класі загальноосвітньої школи. Не наголошено на підвищенні вагомості прогнозувального навчання аудіювання, нечітко виділяється значення аудіювання текстів описового та фабульного характерів на просунутому етапі навчання, їх навчальна відмінність. Ці та інші питання потребують ретельного перегляду та висвітлення в програмі.

Наявний підручник В.М. Плахотника, рекомендований Міністерством освіти для 11-го класу, не передбачає наявності навчально-методичного комплексу для навчання аудіювання. У підручнику майже немає текстів для аудіювання, не говорячи про комплекси вправ до них.

Отже, виникає необхідність розгляду вищезгаданих проблем, способів відбору матеріалу й побудови вправ для успішної та ефективної організації навчання аудитивної діяльності учнів старших класів загальноосвітньої школи.

Як було зазначено, матеріальною основою аудіювання є аудіотекст. У своєму дослідженні ми звернемо увагу на використання фабульних текстів і текстів-описів, типології лінгвістичних труднощів тексту при аудіюванні, типології вправ, на їх подолання.

Мовні труднощі аудіювання є об'єктивними труднощами. Вони зумовлюються характером мовних засобів і структурно-композиційними характеристиками аудіотекстів.

Аналіз текстів для аудіювання рекомендованих для випускників загальноосвітніх шкіл С.Ю. Ніколаєвою (6) свідчить, що кожний окремий текст має свої граматичні, лексичні та фонетичні труднощі сприйняття. Для ефективної та раціональної побудови підготовчих вправ до аудіювання виникла необхідність вичленення компонентів, які складають труднощі тексту. Аналіз текстів дав змогу побудувати типологію лінгвістичних труднощів, що виникають при аудіюванні. Ця типологія подана в наступній таблиці.

№ п/п	Типологія лінгвістичних труднощів тексту при аудіюванні	Приклад
I. ФОНЕТИЧНІ		
1.	Розходження між написанням та вимовою в англійській мові	П'ять варіантів вимови буквосполучення ough: – bough; – cough; – dough; – rough; – though
2.	Незбігання в членуванні друкованого тексту та тексту, що звучить	plain ice – може змішуватись з play nice
3.	Асимілятивні явища мовленнєвого потоку: (Ускладнюють розчленування слів у мовленнєвому потоці, відбувається злиття слів) – відсутність голосової зупинки; – лабіалізація; – асиміляція [t], [d], [s], [r], [n], [l] перед [ð], [θ]; – інші види асиміляції; – втрата вибуху (loss of plosion).	– so early; made in може змішуватись з maiden; – twice, quite; – find the; – half a day's sail; – get to – може змішуватись, наприклад, з getter
4.	Незбігання темпоральних характеристик голосних, приголосних звуків	ship – sheep
5.	Незбігання диференціальних ознак фонем в англійській та рідній мові	Короткий [l], довгий [l:]; [ð], [θ], [r], [w], [v] та інші
6.	Фонематичність та рухомість наголосу	em'ployer; ,employ'ee
II. ЛЕКСИЧНІ		
7.	Розпізнавання омофонів	right – write
8.	Розпізнавання паронімів	To put a question; to ask a question
9.	Наявність синонімів	to work out – to elaborate
10.	Наявність антонімів	bright – dark
11.	Розпізнавання парних понять	east – west
12.	Незвичні сполучення	Наприклад, слова вигадані автором, тощо
13.	Ідеоматизми	to pass over; to pass away; to call a spade a spade
14.	Слова, близькі за звучанням до слів рідної мови, але мають різне значення	hospital – будь-яка лікарня; американська спеціалізована ремонтна майстерня; госпіталь – лікарня, переважно військова

15.	Вживання слів у переносному значенні	He felt that a great responsibility was put on his finger. (About wedding-ring)	26.	Розпізнавання часових форм дієслів. (Сплутування часової форми з дієсловом to have в 3-й особі однини)	«He has gone to the shop»: she said in a dull voice. Приклад неправильного перекладу: «В нього є магазин»: сказала вона млявим голосом.
16.	Вживання омонімів	hand – рука (кисть); hand – стрілка (годинника)	27.	Вираження пасивного стану аналітичною формою в англійській мові	
17.	Вживання похідних і складних слів, їх семантизація	regard – disregard; apple – jack	28.	Сплутування дієслів в 3-й особі однини з іменниками в множині (із закінченням s)	I like as she dresses very much. Приклад неправильного перекладу: Мені дуже подобаються її сукні
18.	Використання цифр	1947; the 28 th of March; 9 ships; house № 71; etc.	29.	Неправильний порядок слів у реченні	In an open barouche, stood a stout old gentleman in a blue coat.
19.	Вживання власних назв. (Цифри та власні назви потрібно постійно тримати в пам'яті та стежити за змістом тексту)	Zanaibar; the Cimarion; Me Gratl; Mau-nalod	30.	Аналітична форма побудови речення при узгодженні часів. (Складність полягає в концентрації уваги на поєднанні аналітико-синтетичних операцій з розпізнавання мовної форми та вилученні її утриманні в пам'яті змісту)	He said that he would come soon and bring a lot of things: books, maps, day pictures
20.	Вживання реалій, які ускладнюють розуміння змісту аудіотексту	Наприклад, звичаї стародавніх племен, культові предмети, тощо			
21.	Вживання незнайомих слів, про значення яких можна здогадатися. Шляхи здогадування: – опора на словотворчі елементи; – слова співзвучні зі словами рідної мови; – інтернаціональні слова; – поєднання зіставних частин слів; – здогадка про значення за контекстом. Складність полягає у здійсненні швидкого аналізу слова, знаходження його місця в змісті й одночасне утримування в пам'яті минулого та наступного змісту	– to celebrate – celebration; – inspector – інспектор; – constitution; – librarian; – The teacher said that this book was very interesting. He advised me to read it.			
22.	Вживання незнайомих слів				
III. ГРАМАТИЧНІ					
23.	Розчленування складної фрази на окремі елементи, встановлення зв'язку між ними у висловлюванні	Boats are common targets for lightning, and round flashes of lightning which look like fire are sometimes seen around ships, airplanes, steeples, clock, and tall trees.			
24.	Наявність аналітичних форм відсутніх в рідній мові	В українській мові граматичні відношення в реченні виражаються формами самих слів, флексією			
25.	Відсутність формальних засобів підпорядкування, характерного англійській мові. (Це призводить до того, що безсполучниковий підрядний зв'язок може сприйматись як сурядний. При цьому може статись незрозуміння змісту, його перекручування тощо)	he told us he would come			

Знання лінгвістичних труднощів тексту при аудіюванні дає змогу вчителю проаналізувати вибраний ним текст за критерієм складності. Чим більша кількість компонентів лінгвістичних труднощів аудіотексту, тим складніше текст. Знання фонетичних, лексичних та граматичних труднощів конкретного аудіотексту дає можливість ефективно побудувати підготовчі вправи, що нейтралізують ці труднощі, полегшують і поліпшують організацію процесу навчання аудиторної діяльності. Побудова такої типології вправ є одним із завдань нашого подальшого дослідження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Браун Дон. Teaching oral English. – «English Journal» 34, March, 1950.
2. Caffrey J. Auding. – «Review of education research» 25, April, 1955.
3. Старков А.П. Навчання англійській мові в середній школі. Методичний посібник. – К.: Радянська школа, 1979. – 200 с.
4. Дем'яненко М.Я., Лазаренко К.А., Мельник С.В. Основы общей методики обучения иностранным языкам. – К.: Вища школа, 1984. – 255 с.
5. Ніколаєва С.Ю., Бігич О.Б. та інші. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 1999. – 319 с.
6. Ніколаєва С.Ю., Бадаянц Г.С. Тестові завдання з англійської мови. – К.: Освіта, 1998. – 216 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гавриленко Ольга Миколаївна – аспірант кафедри інформаційних технологій навчання Київського державного лінгвістичного університету.

Коло наукових інтересів – методика навчання аудіювання в старших класах загальноосвітньої школи, створення та застосування мультимедійних програм для навчання англійської мови, дистанційне навчання.

Стаття надійшла до редакції 1.03.2000 р.

СЛОВО ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

Л.П. Кричун

У статті зроблено спробу встановити естетичну функцію художнього слова у сатиричному тексті. Дослідження проводиться на основі антропонімів сучасного українського сатиричного роману. Простежується залежність читачького сприйняття літературного тексту від форми оніма, його фонетичного оформлення і мовленнєвого оточення.

The aesthetic function of a fiction word in satirical text is defined in the article. The research is based on antroponyms of modern Ukrainian satirical novel. The dependence of reader's perception of the text on onima's shape, its phonetic form and language surrounding is considered in the article.

Естетичні погляди нинішнього школяра, ліцеїста, гімназиста чи студента – одна із головних ланок процесу виховання підростаючого покоління. Адже від того, що вважатиметься естетично ціннісним, а що – бриджим, залежать і манери молодих людей, і їх уміння спілкуватися з іншими людьми, і, зрештою, їхні погляди на власний зовнішній вигляд.

Роль слова у формуванні естетичних поглядів юнаків та дівчат важко переоцінити. Це один із важливих засобів впливу на реципієнта інформації.

Слово може прямо вказувати на вади суспільства чи окремої особи, а може (і це, на наш погляд, вагомніше) наголошувати на окремих негативних рисах приховано, завуальовано, змушуючи підкрікові центри головного мозку «зафіксувати» подану інформацію і лише за певних обставин «включити» її до роботи.

Саме так діє на читача слово у сатиричному чи гумористичному тексті, де образи літературних персонажів постають в уяві завдяки словесній оболонці, в яку вони «одягнені». Уявлення про зміст літературного сатиричного твору формуються за допомогою багатьох чинників, як-от: сюжет, характер героя, його вчинки, його мовлення тощо. Не останнє місце у наведеному ряді посідає ім'я літературного персонажа. Від того, як автор називає свого героя, залежить і ставлення до нього тих, хто читатиме цей твір, і оцінка читачем авторського ставлення, і сприйняття названого персонажа іншими дійовими особами твору.

Для прикладу розглянемо, як за допомогою слова (а точніше номінації, наймення літературного героя) можна формувати почуття прекрасного.

У П. Загребельного є чудовий твір «Левине серце», у якому змальовано образ сільської дівчини **Дашуньки** Порубай. Ім'я **Дашунька**, а це демінутивна форма номінації Дарина, у своєму складі має зменшено-пестливий суфікс -уньк-, який підсвідомо формує у читача позитивний образ носія такого антропоніма: «**Дашунька** радо роздаровувала свою вродливість, світилася ще здалеку доброю щедротою, здоров'ям, довершеністю, очима блискала через усю колгоспну садибу, через ферми, контору, клуб, механізаторську бригаду, через увесь Веселоярськ...» (2; 282). Такою ж конотацією наділяє автор інший антропонім – тітка

Лисичка. Аналогічний за емоційним навантаженням суфікс -ичк- надає здатності антропоніму виконувати в тексті емоційно-оцінну, а не лише власне номінативну функцію. Таке, по-своєму фамільярне, іменування головного агронома колгоспу вказує на авторські симпатії до персонажа, які, однак, не позбавлені й дещо іронічного відтінку.

Проаналізувавши декілька сучасних сатиричних романів, ми дійшли висновку, що найпромовистішими у плані естетичних можливостей є прізвища літературних героїв.

У художньому тексті антропонім – найбільш універсальний засіб номінації персонажа, оскільки він об'єднує в собі всю інформацію про певну художню постать, організовуючи окремі художні конотації оніма в єдиний зміст образу. Допоміжними при цьому можуть бути і загальні назви певної особи (так звані заміники імені). Однак останні не охоплюють усіх соціальних особливостей героя, а лише виділяють у персонажеві якусь окрему, важливу в певній ситуації рису, тобто є засобами зображення частини художнього образу. Антропонім – це «єдиний засіб номінації, який може бути використаний у будь-якій ситуації, що описується в творі, і є постійною ознакою свого носія».

Прізвища сучасного українського сатиричного роману за своїми значеннями не є однотипними. Залежно від ступеня прозорості і виразності внутрішньої форми їх можна розподілити на групи:

- 1) прізвища з прозорою семантикою;
- 2) прізвища із затемненою внутрішньою формою.

Будь-який антропонім, що вводиться до художнього твору, семантично пов'язаний із його змістом. Тому, називаючи персонажа, автор спирається на загальний іменник епохи, в якій живе він сам, його герой, на соціальну та національну належність літературного персонажа, його вік, зовнішні характеристики. Не останню роль у процесі найменування діючої особи відіграє тема та ідея і, зрештою, сам жанр літературного твору.

Для повного розуміння власної назви, що вживається як номінація персонажа, на думку В.А.Никонова, необхідно враховувати три аспекти вивчення семантики антропоніма: «етимологічне значення основи, тобто значення доантропонімне, власне антропонімне, тобто «паспортне», що вказує на певну особу; відантропонімне, тобто таке, що виникло з особистості носія імені» (10, 410).

Отже, мотивами, що лежать в основі називання літературного персонажа, є власне лінгвістична природа імені, яка, спираючись на інші чинники (соціальний, національний, віковий тощо), цілеспрямовано використовується у текстах окремого літературного жанру.

Якщо ж така власна назва, наприклад, прізвище, вводиться у тканину сатиричного твору, то часто перелічені чинники навмисно опускаються або виділяються, стаючи художньою деталлю у контексті сатиричного образу. В цьому випадку «знижується роль антропонімного значення імені, а відповідно і його номінативна функція і на перший план висувається його доантропонімне значення, *відроджується* (підкреслення наше – Л.К.) семантика. В літературі такі оніми називаються іменами-характеристиками. У художньому тексті вони виконують описову, або (точніше) характеристичну функцію, яка і стає головною» (5, 19). Саме через це вивчення антропонімів з прозорою семантикою ми здійснюємо із семантико-стилістичної позиції, основний принцип якої визначила Л.Г.Хижняк: «Дослідника цікавлять лінгвістичні умови виділення внутрішньої форми власного імені, те співвідношення структури імені та структури контексту, яке породжує взаємодію етимологічної і художньої природи імені, створює естетичний ефект, розкриваючи при цьому ідею образу» (13, 77). Як бачимо, досліджуючи антропоніми цієї групи, необхідно враховувати етимологію прізвища і художньо-естетичну авторську надбудову, яка виросла на запрограмованій апелятивній основі, злившись зі змістом образу персонажа.

У сучасній літературній антропоніміці існують різні точки зору на семантичну наповненість імені літературного героя. Варто сказати, що ці погляди інколи діаметрально протилежні. Так, Кухаренко В.А. вважає, що власна назва входить у художній текст семантично порожньою, а виходить з нього «у ролі сигналу, що збуджує широкий комплекс певних асоціативних значень, які можна вважати семантичною структурою, що закріплюється за цим іменем у цьому контексті, – індивідуально-художнім значенням імені» (7, 35). Ми не можемо погодитися з цим поглядом, оскільки в основі його лежить функціональний аспект оніма і не враховується семантико-стилістична природа антропоніма, на якій наголошує О.В.Суперанська: «Оними, а серед них насамперед антропоніми мають поруч із соціальним полем особливе стилістичне поле... У процесі створення художніх творів стилістичне поле конотативних антропонімів збагачується новими стилістичними нюансами, хоч слід пам'ятати, що стилістика імен у художньому тексті будується на основі стилістики реально існуючих імен» (12, 310-318), тобто за основу беруться ті соціальні оцінки, які супроводжують кожне ім'я в суспільній ієрархії.

Отже, розглядаючи прізвище літературного персонажа, в основі якого лежить апелятив з прозорою семантикою, ми простежимо, який конкретний зміст укладає автор у той чи інший онім, наділяючи ним сатиричного героя, і як цей первинний смисл при взаємодії із контекстом розширюється чи звужується, тобто, поєднавши зміст власної назви та її форму вираження, визначимо семантико-стилістичні функції антропоніма в сатиричному тексті.

Головний герой сатиричної діалогії О.Чорногуза «Аристократ» із Вапнярки» і «Претенденти на папаху» називається у творі 18-ма різними антропонімами, що становлять 2947 іменовживань, проте найчастотнішим з них є одночленна антропомодель типу «Прізвище». Чому саме прізвище було визначальним при найменуванні цього сатиричного героя, а не, скажімо, ім'я?

Щоб установити стилістичну функцію оніма *Сідалковський* у тканині всієї сатиричної діалогії, варто об'єднати доантропонімне та відантропонімне його значення. Причому етимологічне значення оніма буде вужчим за відантропонімне, адже останнє утворюється в результаті функціонування прізвища у ролі номінації сатиричного персонажа і сприймається у контексті особистості носія. На наш погляд, антропонімну модель Сідалковський можна мотивувати декількома апелятивними основами:

сідати – 1. Зігнувши корпус, опуститися сідницями на що-небудь; займати місце на сидінні.

2. Приступати до тривалої роботи, що виконується сидячи.

3. розм. Займати яку-небудь посаду, братися за виконання яких-небудь обов'язків (14, IX, 213);

сідалка – сидіння – 2. Місце або предмет, на якому сидять, на який сідать (14, IX, 159);

сідало – 1. Перекладина, жердина у пташнику чи клітці, на яку сідать на ніч кури або індики.

2. Місце або предмет, на якому сидять, на який сідать; сидіння.

3. розм. Частина тіла людини нижче спини; сідниці (14, IX, 212).

Як бачимо, у змістові названих апелятивів відчувається певний семантичний зв'язок, що виражається лексичним значенням слова *сідати* (сеомою – займати певну посаду). Очевидно, саме це значення апелятивної основи стало під'рунтям для створення оніма Сідалковський, адже головним художнім змістом образу названого літературного персонажа є його прагнення будь-якою ціною посісти вагоме місце на сходах суспільної ієрархії. У тлумаченні змісту сатиричного образу Сідалковського не останню роль відіграє і підбір морфологічного засобу словотворення (суф. -ськ(ий)), через який автор дещо уточнює зміст образу, вималювавши перед читачем перевертня, що виріс за сприяння відповідних умов суспільного буття.

Відантропонімне ж значення оніма Сідалковський, накладаючись на його етимологію, набуває широкого стилістичного звучання у контексті сатиричного твору.

Автор абсолютно продумано вводить у художню тканину цю одночленну антропонімну модель. Знайомство з героєм – носієм прізвища Сідалковський проходить блискавично, в один, зовсім непередбачуваний момент. Проте для того, щоб назвати читачеві головного героя, О.Чорногуз майстерно провів підготовчу роботу, яка полягала у використанні багатьох заміників власного імені, як-от: *периферійний фронт*, *джи'ун*, *елегант у чорних окулярах*,

замріяний красень, молодик. Ці та інші номінації формують у читача загальне уявлення про головного героя (молодий чоловік, небайдужий до моди, який проживає на периферії) та вказують на ставлення автора до створеного ним образу (замінники красень і молодик звучать дещо фамільярно, з відтінком грубуватості та певної зневаги). Отже, перше враження про персонажа сформоване і, як тонкий психолог та знавець ситуації, автор уводить у тканину художнього твору індивідуальне найменування особи. Сцена випадкової зустрічі головного героя з польською делегацією, що прямує до Києва на симпозіум у купе міжнародного вагону, та знайомство:

– *Осмоловський*, Доктор наук. Селекціонер із Варшави.

– *Осовський*, – слідом за *Осмоловським* простягнув руку ... другий пасажир... – Кандидат наук. Теж селекціонер. Але, пшепрашам, із Кракова.

– *Бжезовський* ... Магістр із Познані...

– *Сідалковський*, – чи то жартуючи, чи то наслідуючи стиль своїх супутників, промовив незнайомиць... (15, 9).

Саме з цього моменту починають розвиватися конотації прізвища головного героя сатиричного твору. На перший план, як бачимо, автор виводить морфолого-структурний компонент антропоніма – суфікс *-ськ(ий)*. Здавна серед більшості українців панує думка, що прізвища на *-ськ(ий)* – польського походження. Проте, як зазначає А.П.Коваль, «суфікс *-ськ(ий)* уже в давньоруській мові служив для утворення відносних прикметників від назв місцевостей, племен, народностей, країн, а також для вираження приналежності. Пізніше за допомогою цього суфікса у слов'янських мовах стали утворюватися прикметники від загальних назв осіб і тварин, від назв різних конкретних і абстрактних понять. Утворені таким чином відносні прикметники дуже часто ставали родовими прізвищами. Отже, цей суфікс спільнослов'янський, і віднести його до якоїсь однієї мови просто неможливо» (6, 194). Хоч, як стверджує ця ж дослідниця, одним із найдавніших типів польських прізвищ були саме прізвища на *-ськ(ий)*. Такими прізвищами, в основному, називалась польська шляхта. Але «у XVII-XVIII ст. прізвища на *-ськ(ий)* починають привласнювати собі й ті люди, які не мали на це спадкового права. Аристократична верхівка навіть вимагала заборонити законом привласнення нешляхтичними шляхетських прізвищ» (6, 177).

Отже, назвавшись таким «аристократичним» прізвищем, головний герой уже уявляє себе в колах верхівки суспільства своєї держави чи за кордоном. Як бачимо, антропонім у цій ситуації – один із засобів розкриття ідеї, внутрішнього змісту образу носія, його внутрішньої форми. Ця, так би мовити, зовнішня оболонка з кожним словом твору поступово настільки розростеться, що стане образом, його основною характеристикою, ключем до розуміння навколишніх подій. Але зовнішня форма (або оболонка, як ми її називаємо), сукупність, набір певних звуків ще не є характеристикою персонажа, хоча і вона відіграє у

цьому значну роль – поняттєвого центра образу, відштовхуючись від якого, автор формує у читача уявлення про головного героя твору.

Уже з перших сторінок сатиричного роману О.Чорногуза «Аристократ» із Вапнярки» одночленна антропонімна модель Сідалковський набуває сатиричного звучання у вузькому антропооточенні: *Осмоловський, Осовський, Бжезовський – Сідалковський*. Поставлене в один антропонімний ряд з онімами польського походження, прізвище Сідалковський звучить шпугно та ірреально. Такий антропонім не може бути визнаний польським через те, що утворений шляхом додавання словотворчого форманта *-ськ(ий)* до української апелятивної основи, хоча цей суфікс і поширений у польській антропонімії. Тож, створивши прізвище з підтекстом, сатирик уже на рівні структури такого новотвору висміює бездумність і нерозсудливість його носія. «Вловивши підтекст імені, читач збагачує своє сприйняття образу, він розшифровує таємниці авторського ставлення до героя. Образ одержує в імені не вивіску, котра наперед пояснює читачеві, з ким той має справу, а своєрідний акомпанемент, який звучить тільки для чутливого вуха» (8, 29).

Відкритий сатириком «соціально-психологічний тип», вимальований у всій повноті його внутрішньої суті, пристосовницько-паразитичних якостей, а також середовища, обставин, для розвитку тих якостей сприятливих» (11, 72), як бачимо поіменованій досить влучно. Але говорити про стилістичні та емоційно-експресивні конотації оніма можна, виходячи тільки із його контекстної семантики, про що йтиметься далі.

Крім уже названого оніма, у сатиричній діалогії Олега Чорногуза функціонують ще й інші прізвища з прозорою внутрішньою формою. Одним із них є антропонім *Ковбик*. Простежимо, який зміст укладає автор у цей онім. Наводимо власне авторську оцінку номінації: «Хотілося якнайвлучніше назвати директора абсолютно непотрібної наукової установи, так званого «Фіндіпошу», використавши його зовнішні ознаки – маленький, товстенький, кругленький. На думку спала просторічна назва шлунок – кендюх, проте таке прізвище було б не досить інтелігентним» (Із особистого діалогу автора дослідження з О.Ф.Чорногузом). Так виник антропонім Ковбик. Порівняймо значення його апелятивної основи, що подається в СУМ:

Ковбик – 1. Шлунок.

2. Сальтисон. (14, IV, 203).

Кендюх – 1. Перший відділ шлунок жуйних тварин, у якому попередньо перетравлюється їжа; рибець.

2. Начинений м'ясом і приготовлений як страва шлунок тварини, сальцесон.

3. Зневажл. Про вайлувату людину (14, IV, 140).

Виходячи із значень слів *ковбик* і *кендюх*, беремо на себе сміливість твердити, що в основу антропоніма Ковбик була покладена зовнішня схожість зі шлунком чи сальцесоном. У тканині сатиричного твору саме таку зовнішню схожість та функціональну подібність

автор використовує для створення сатирично-саркастичного ефекту: «**Ковбик**... Говорив найчастіше про різні закуски та випивки, і той, хто його не знав, міг подумати, що Стратон Стратонович – директор кафе або шеф-кухар із тресту їдалень та ресторанів. Він так смачно розповідав про закуски, що не тільки у нього, а й у слухачів починали працювати підшлункові залози» (15, 31). До речі, тут автор використовує художній прийом обрамлення: вписує контекст межі двох синонімів – Ковбик і шлунок, розпочинаючи власною назвою і завершуючи загальною – її своєрідним відповідником. Уже із описаної конституції маємо можливість простежити, як тонко відчуває сатирик антропонім і як точно вводить його в художній твір. Одночленна антропомодель Ковбик тут семантично підтверджується, наповнюється сатиричним змістом. З усіх способів номінації, що вживаються для називання директора «Фіндіпошу», ця одночленна антропонімна конструкція за частотою вживання (846) посідає друге місце після двочленною **Стратон Стратонович** (856 іменовживань). Із двох синонімічних варіантів – **Ковбик** і **Кендюх** – О.Чорногуз обирає перший, бо антропонім Кендюх не підійшов би для називання посадової особи (він занадто звучний і відверто виражає зневажливе ставлення автора до героя), хоч це і досить поширене в Україні прізвище: «...можемо похвалитися **Кендюхом** – таким **Кендюхом** може повеличатися не кожне українське село» (4, 5), – каже Хома Прищепя, головний герой сатиричного роману Євгена Гуцала «Позичений чоловік». Перегукуючись, ці синонімічні антропоніми неначебно доводять правомірність свого вживання саме в сатиричному творі, бо є досить колоритними, змістовними навіть з погляду самих героїв твору.

Крім розглянутих, у сатиричній діалогії О.Чорногуза широко використовуються й інші прізвища, в основі яких лежить апелятив з прозорою семантикою. Серед них найчастотнішим є антропонім **Грак** (98 іменовживань), що походить від апелятива грак – «те саме, що гайворон» (14, II, 15), а гайворон – «перелітний птах родини воронових з блискучим чорним пір'ям» (14, II, 15).

Цю антропомодель не можна віднести до таких, що містять в собі певний підтекст; це, швидше, – онім, що розкривається, набуває стилістичного звучання у контексті. Тому, вслід за Е.Б.Магазаником, називаємо його «іменем в підтексті»: «Є безліч прізвищ, основи яких самі собою не передбачають оцінного ставлення, але які в контексті сприймаються як «значущі» (8, 44). Підтвердженням цього є вживання оніма Грак у контексті з іншими загальними назвами на позначення фауни: «... біля кабінету стояв невеличкий на зріст, схожий на **пінгвіна** чоловічок, що потрапив якимсь дивом на Південь, і тут його довго сушили на **тараню** ... «**Пінгвін**» раптом зморщився»; «Моє прізвище **Грак**... – відрекомендувався він і зняв грузинську кепочку, з-під якої випурхнули, як дві **летючі миші**, величезні вуха»; «Щось у ньому є від **коня Пржевальського**...» (Сідалковський про Грака – Л.К.); «**Грак** зам'явся. Обличчя його набрало кольору

рожевого фламінго»; «Мабуть, горіхи лущить, як **білка**. Краще б моркву їв. Як **кролик**... – обурювався в думці він» (15, 169-171).

У сатиричній діалогії О.Чорногуза досить широко (539 іменовживань) представлений ще один антропонім «тваринного» походження – **Ховрашкевич** – від ховрах «невелика тварина з роду гризунів родини білячих, поширена в Європі, Азії та Північній Америці, завдає великої шкоди посівам» (14, XI, 103).

В образі Ховрашкевича змальовано псевдонауковця, селекціонера-самодура, котрий присвятив своє життя ідеї, що не варта макової зернини, – схрестити ондатру з їжаком, аби вивести готову шапку. А можливо, відштовхнувшись від значення апелятива, покладеного в основу антропоніма, сатирик виводить образ людини, яка за тваринними інстинктами акумулює в собі будь-яку почуту ідею і при нагоді користується нею, як власною: «... **Ховрашкевич**, який часто підхоплював коридорні вислови, ухопився й цього разу за ідею Панчішки (про створення шапкоподібної тварини – Л.К.), довго й потаємно виношував її в собі, мріючи своїм нововідкриттям потрясти світ, а славою ні з ким не ділитися» (15, 47).

Через створене антропонімне оточення можна визначити ставлення автора до цього героя, уміння сатирика лаконічно й саркастично висміяти зверхність, завищену самооцінку героя: «Так була винайдена «Третя теорія», що асоціювалася у **Ховрашкевича** з П'ятою симфонією Бетховена ван Людвіга і третім законом Ісаака Ньютона. Але подібність, повторюємо, була тільки цифрова» (15, 54).

До одного контекстного антропонімного ряду поставлено антропомоделі Ховрашкевич – Бетховен ван Людвіг – Ісаак Ньютон, причому відомі люди називаються двочленною антропоструктурою Прізвище + ім'я (Ім'я + прізвище), чого можна було б і не робити, і навпаки, якщо це молодий дослідник, що тільки-но розпочинає свою наукову біографію, то, вважаємо, його варто було б назвати згідно з прийнятими в суспільстві нормами. Проте, як зазначає О.А.Земська, в основі творення сатиричного образу лежить «навмисне порушення прийнятого способу висловлювання для створення суперечності між загальноприйнятою системою висловлювання і даною (мовним прийомом)» (3, 218). Саме через контраст на рівні антропонімів досягається сатиричний ефект, хоч не останню роль при цьому відіграють і порядкові числівники, якими називаються визнані досягнення музиканта й фізика.

У сатиричних романах О.Чорногуза дещо завуальовано представлений онім **Баранецький** (має 3 іменовживання в «Аристократі» із Вапнярки) і його своєрідний різновид **Баронцький** (12). Це – прізвища однієї людини, які різняться між собою лише одним звуком (а-о). Проте цей звук відіграє вирішальну роль при характеристиці носія, оскільки абсолютно змінює семантику прізвища і його благозвучність: прізвище **Баранецький** походить від апелятива **баран** 1. «Самець вівці», або 2. «Дика трав'яниста тварина з довгою шерстю і вигнутими рогами, що живе у відкритій

гірській місцевості» 3. лайл. Про нерозумну, слабодуху людину (14, I, 103). В основу ж одночленної антропомоделі *Баронецький* покладено лексему *барон* «Дворянський титул, нижчий за графський; особа, що носить цей титул» (14, I, 108). Як видно, обидва прізвиська суттєво різняться змістом апелювативної основи. Саме на цю різницю у семантиці вказує Сідалковський, головний герой сатиричної діалогії О.Чорногуза, розцінюючи крок у перейменуванні як прагнення до самовдосконалення: «Нас усіх щось доповнює і характеризує. Та й ми ще себе удосконалюємо... Одним дають прізвиська, другі змінюють їх самі. Коли *Баронецький* у прізвисьці другу літеру «а» заокруглив на «о», то він став уже не *Баранецьким*, а *Баронецьким*. Бачте, що інколи з людиною робить одна маленька паличка: прізвисько ваше уже походить не від *барана* (ovis), а від *барона*... це роблять для благозвуччя...» (15, 184). Авторський прийом оцінки найменування самими дійовими особами змушує пересічного читача звернути увагу не тільки на зміст художнього образу, а й на форму вираження цього змісту. Роздуми героя над мотивами перейменувань – не що інше, як особливо дошкульна викривальна насмійка, сарказм, представлений мовною формою.

Із метою якнайбільшого стилістичного увиразнення антропоніма автор уводить до одного вузького контексту онім і апелюватив, від якого утворений цей онім. Загальна лексема є неначебно відлунням оніма, його продовженням. У цьому випадку спостерігаємо лексико-фонетичне обігрування власної назви: перед читачем одночасно постає онім і загальна назва, від якої він утворений, а читач сам мусить розібратися, який саме апелюватив покладено в основу такого утворення і з якою метою це зроблено.

Отже, лінгвістичне обігрування власної назви з опорою на етимологію апелюватива та сарказм, злившись воедино, стали одним із цікавих авторських прийомів зображення образу літературного героя.

70-80-і роки ХХ століття – період досить цікавий у плані оцінки суспільних цінностей. Не претендуючи на їх визначення, відзначаємо, що не останнє місце серед них займала течія схиляння перед усім «іноземним», «імпортом» – в одязі, манері говорити, називати дітей, звертатися до інших людей, навіть у доборі літератури для читання, обговорення тощо. Олег Чорногуз як істинний сатирик від життя підмітив це і відобразив словесними засобами, вдало поєднавши зміст суспільної вади із формою художнього вираження її у сатиричному творі. Очевидно, саме тому особливе місце у його сатиричній діалогії посідає суспільна «традиція» називання чи перейменування героя на іноземний манер:

«*Карло Іванович* з літери «п» зробив «л», – і вийшов не *Карпо*, як був раніше, а *Карло*. Одні це роблять для благозвуччя, другі – щоб самому собі здатися кращим...» (15, 184), – роздумує головний герой діалогії, а його внутрішній голос нагадує: «Ти маєш рацію, – погодився з Сідалковським його двійник. – Ти був *Євграф Сідалко*, а тепер – ти *граф Сідалковський*, аристократ із Вапнярки» (15, 184). Перейменованими

у досліджуваних романах О.Чорногуза є й інші герої: *Чупринб* від *Чупрьна* (акцентологічний принцип), *Чудловський* від *Чудло*, як і *Сідалковський* від *Сідалко* (словотвірний принцип), *Сусанна* від *Оксана*, *Карло* від *Карпо*. Традиції таких «замін» йдуть ще від Борулі-Берулі І.К.Карпенка-Карого, а «прагнення персонажа вимовляти власні імена на іноземний манер, підкреслюючи власну «інтелігентність», створює у читача відповідне ставлення до дійової особи, демонструє ставлення самого автора до цієї особи, створює стилістичне поле поряд з полем соціальним» (1, 71-72).

Отже, антропоніми як один із підкласів слів виконують важливу роль у формуванні естетичних поглядів читача. Такі лексеми, характеризуючи носія й автора, розширюють діапазон сприйняття художнього образу реципієнтом інформації, дають йому змогу створити власне світобачення зовнішнього і внутрішнього образу сатиричного персонажа, виховують певні естетичні й моральні цінності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ботвина Н.В. Коннотативные антропонимы в русской художественной речи: (На материале сатирических произведений послевоенного периода): Дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Киев, 1988. – 208 с.
2. Загребельний П.А. Левине сердце. – К.: Рад. письменник, 1978. – 327 с.
3. Земская Е.А. Речевые приемы комического в советской литературе //Исследования по языку совет. писателей. – М.: АН СССР, 1959. – С. 215-279.
4. Гуцало Є.П. Позичений чоловік. Приватне життя феномена: Роман-діалогія. – К.: Рад.письменник, 1982. – 711 с.
5. Карпенко М.В. Русская антропонимика: Конспект лекций спецкурса. – Одесса: Изд-во Одесс. ун-та, 1970. – 42 с.
6. Коваль А.П. Життя і пригоди імен. – К.: Вища школа, Вид-во при Київ. ун-ті, 1988. – 240 с.
7. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. – Л.: Просвещение, 1979. – 237 с.
8. Магазаник Э.Б. Ономапозитика, или «говорящие имена» в литературе. – Ташкент: Фан, 1978. – 146 с.
9. Мариненко И.О. Функции антропонимов в романах И.Ильфа и Е.Петрова «Двенадцать стульев» и «Золотой теленок»: Дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Одесса, 1992. – 231 с.
10. Никонов В.А. Имена персонажей //Поэтика и стилистика русской литературы. – Л.: Наука, 1971. – С. 407-419.
11. Стрельбицкий М. Про гумор та сатиру. Нотатки //Рік 82, Літ.-крит. огляд, К.: Дніпро, 1983.
12. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. – М.: Наука, 1973. – 366 с.
13. Хижняк Л.Г. О внутренней форме имен собственных в произведениях М.Е.Салтыкова-Щедрина //Вопросы стилистики. Межвуз. науч. сб. Вып. 8, Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1974. – С. 74-86.
14. Словник української мови. Т.І-ХІ. – К.: Наукова думка, 1970-1980.
15. Чорногуз О.Ф. Твори в 2-х т. – Т.2. «Аристократ» із Вапнярки: Сатиричний роман; Претенденти на папаху: Сатиричний роман. – К.: Дніпро, 1986. – 784 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кричун Людмила Петрівна – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – лінгвостилістика, художнє навантаження літературного антропоніма.

Стаття надійшла до редакції 20.03.2000 р.

ДОСВІД МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК КОМПОНЕНТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ІНСТРУМЕНТАЛІСТІВ ВУЗУ КУЛЬТУРИ

О.В. Хлебнікова

У статті визначено та обгрунтовано складові компоненти й критерії сформованості в студентів досвіду музично-виконавської діяльності. Розглянуто методику та її реалізацію в процесі вивчення дисципліни «Спеціальний інструмент».

The author gives criterions and proves components of the formation of the experience of the music-redition activity of students, gives methods of their realization during the educational process of the subjecty «Special instrument». The suggestid scheme is given.

Відродження національної культури України, її інтеграція в світову цивілізацію актуалізують питання вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, їх готовності до продуктивної діяльності в нових соціально-економічних умовах.

Відомо, що індивід стає особистістю тільки в процесі набуття соціально-історичного досвіду через здійснення ним конкретного виду діяльності. Саме досвід значною мірою визначає сутність розвитку людини і її професійну орієнтацію. Компетентність фахівця в різних галузях людської діяльності, зокрема в художньо-творчій, залежить від змістовності та різнобічності набутого ним досвіду. Високий рівень виконання спеціалістом його професійних обов'язків може забезпечити тільки цілеспрямоване педагогічне керівництво процесом формування в особистості досвіду практичної діяльності.

Фахова підготовка музикантів-інструменталістів передбачає набуття ними комплексу спеціальних знань з дисциплін музично-теоретичного, диригентського та інструментального циклів, знань спеціальних методик, а також оволодіння специфічними засобами музично-виконавської діяльності. Необхідно підкреслити, що досягнення високого рівня саме музично-виконавської діяльності є основою підготовки фахівців усіх кваліфікацій у цій галузі. Проте через відсутність достатнього зв'язку викладання музично-теоретичних дисциплін з майбутньою професійною музично-виконавською діяльністю, студенти не набувають досвіду даної діяльності. Так, викладання спеціальних дисциплін як певного професійно-освітнього комплексу підготовки спеціаліста фактично не спрямовується належним чином на формування досвіду музично-виконавської діяльності. Організація процесу формування даного досвіду як системи професійного навчання вимагає глибокого розуміння сутності поняття «досвід музично-виконавської діяльності».

Здійснення музично-виконавської діяльності, як відомо, можливе завдяки набуття студентами музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок на високому професійному рівні. Відповідно до цього досвід музично-виконавської діяльності передбачає

усвідомлене використання необхідних дій, формування умінь та навичок, які пов'язані з розв'язанням художніх завдань, аналітичного ставлення до діяльності, контролю за її ходом та наслідками, розвиток самостійного й глибокого освоєння сутності кожної операції, особливостей їх взаємозв'язку в системі всієї діяльності.

У такому аспекті досвід музично-виконавської діяльності – це сутнісна характеристика особистості виконавця, що відображає вищий рівень оволодіння цією діяльністю, який досягається через глибоке набуття музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок.

Музично-теоретичні знання, практичні вміння та навички складають зміст дисципліни «Спеціальний інструмент» і розглядаються як мета навчання, оскільки йдеться про їх засвоєння у ході музично-виконавської діяльності. Поряд з цим у процесі оволодіння комплексом знань, умінь та навичок відбувається становлення особистості музиканта-виконавця, формуються культура почуттів, естетичний смак, удосконалюється виконавська майстерність.

Музично-теоретичні знання відповідно до їх дидактичної ролі можна розподілити на інформативні й понятійні. Перші потребують засвоєння їх як пізнавальної інформації, другі відображають в узагальненому вигляді суттєві ознаки явищ музичного мистецтва, зокрема музично-виконавської практики. Музично-теоретичні знання повинні глибоко усвідомлюватися та вмільо використовуватися у виконавській практиці.

Практичні вміння та навички музикантів-інструменталістів фактично являють собою способи діяльності, що дають змогу ефективно застосовувати музично-теоретичні знання безпосередньо в процесі виконавського опанування музичного твору та на концертному виступі.

Рівень володіння музично-виконавською діяльністю можна визначити як ступінь набутих музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок, і відповідають вимогам, які ставляться вищими навчальними закладами культури до студентів музичних спеціалізацій. Вищий рівень оволодіння музично-виконавською діяльністю є визначальною характеристикою досвіду цієї діяльності.

Досвід музично-виконавської діяльності як містке поняття має певну структуру, що відображає особливості та послідовність здійснення даної діяльності. В структурі досвіду музично-виконавської діяльності виявлено такі компоненти: музично-теоретичний і виконавський рівень музичного твору; освоєння технології виконання музичного твору; психологічна готовність до виконання музичного твору; володіння вміннями аналізувати, контролювати й коригувати

виконання музичного твору; якість виконавської інтерпретації музичного твору.

Процес пізнання музичного твору виконавцем являє собою процес емоційного сприймання й послідовного аналізу нотного тексту. Музично-теоретичний і виконавський аналіз твору дає можливість досягнути музичний твір у його художній цілісності з одночасним уявленням про призначення кожного його елемента, які сприяють виявленню способів розв'язання завдань технологічного й художнього опрацювання твору.

Музично-теоретичний аналіз твору передбачає: вивчення відомостей про автора, історичну епоху, в якій він жив і творив; особливостей стилю композитора й стилю естетичного напрямку, до якого він належав; розкриття художнього змісту твору; виявлення жанрово-стильових особливостей твору; визначення типу форми твору, розкриття її процесуальних та архітектонічних аспектів; виявлення ладо-тональної організації твору й гармонії, пов'язаних зі становленням художнього образу; характеристику метро-ритмічних, темпових і тембрових особливостей твору, їх виражальних можливостей; виявлення особливостей артикуляції і динаміки твору; визначення типу фактури; розкриття логіки розвитку образної побудови твору.

Виконавський аналіз музичного твору передбачає: характеристику особливостей виконавського відтворення засобів художньої виразності, а саме: аналіз темпових та агогічних відхилень, узгодження темпів тощо; виявлення складних для виконання місць; розкриття ролі засобів художньої виражальності в створенні виконавської концепції музичного твору; обґрунтування теоретичної моделі інтерпретаційного задуму.

Таким чином, перший компонент структури досвіду музично-виконавської діяльності відображає наявність необхідних знань, умінь та навичок пізнання виконавцем нотного тексту.

Освоєння нотного тексту музичного твору є важливою складовою частиною музично-виконавської діяльності й містить процес опанування технології виконання та відтворення художнього змісту твору в звучанні.

Оволодіння нотним текстом означає адекватне відтворення авторських позначень, зокрема звуковисотності, метро-ритму, формоутворювальної динаміки, артикуляції, темпу, агогіки тощо. Однією з важливих проблем етапу освоєння нотного тексту є знаходження оптимального темпу виконання. Його виконавське відтворення зумовлене розумінням художнього змісту твору, індивідуальним відчуттям виконавцем динаміки розгортання образної драматургії.

Одним із вагомих етапів освоєння технології виконання музичного твору є доцільний вибір аплікатури, опрацювання складних для виконання місць. Досягнення ефективності опрацювання складних для виконання місць значною мірою залежить від володіння виконавцем технічними формулами, що дають змогу виробити певні рушійні стереотипи. Освоєння техно-

логії виконання музичного твору спрямоване також на досягнення інструменталістом художньої цілісності виконання і передбачає розуміння виконавцем логіки побудови образно-тематичної структури твору.

Відповідно до цього другим компонентом структури досвіду музично-виконавської діяльності був визначений освоєння технології виконання музичного твору, що характеризує процес оволодіння виконавцем нотним текстом.

Третій компонент досвіду музично-виконавської діяльності висвітлює наявність знань, умінь та навичок саморегуляції психічного стану й психофункціонального фону в процесі виконання музичного твору і має назву «Психологічна готовність до виконання музичного твору». Сутність психологічної готовності до виконання музичного твору полягає у володінні виконавцем уміннями самонастроювати емоції, свідомо використовувати методи подолання негативних виявів психічного стану в процесі виконання твору.

Відтворення художнього змісту музичного твору неможливе без знаходження відповідного звучання. Аналіз виконання, пошук засобів розв'язання художніх завдань і самооцінка отриманого результату (вдосконаленого звучання) є важливим моментом організації дій музиканта-виконавця і складає зміст аналітико-коригувальної діяльності.

Володіння уміннями аналізувати, контролювати й коригувати виконання музичного твору є четвертим компонентом досвіду музично-виконавської діяльності й містить сприймання, аналіз, контроль та корекцію виконання, яка наближена до передбаченого ідеалу звучання.

Виконавська інтерпретація як тлумачення інструменталістом змісту музичного твору відповідно до його світогляду, досвіду, комплексу художньо-творчих і професійних якостей, особливості відтворення його саморегуляція у процесі артистичного донесення інтерпретації до слухачів – важливі аспекти музично-виконавської діяльності. Відповідно до цього п'ятим компонентом досвіду музично-виконавської діяльності визначено якість виконавської інтерпретації музичного твору, що відповідає задуму композитору і свідчить про наявність виконавської майстерності та артистизму.

Застосування названих компонентів цілеспрямовано сприяє розвитку досвіду музично-виконавської діяльності. Вище перераховані компоненти визначені нами і як критерії такого досвіду.

Ці критерії полягали в наявності: умінь аналізувати музичний твір та обґрунтовувати його інтерпретацію; умінь оперувати музично-теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками в процесі освоєння технології виконання і відтворення художнього змісту музичного твору; умінь самонастроювати емоції і психофункціональний фон у процесі виконання музичного твору; умінь самостійно аналізувати, контролювати й коригувати виконання музичного твору; виконавської майстерності, виконавської надійності та артистизму.

Результати експериментального дослідження, проведеного з участю студентів музичних спеціалізацій вищих навчальних закладів культури різних регіонів України засвідчили відсутність цілеспрямованого формування досвіду музично-виконавської діяльності на заняттях із «Спеціального інструмента», що негативно впливає на якість фахової підготовки музикантів-інструменталістів. Розв'язання цієї проблеми полягає у створенні організаційно-методичної системи навчання, яка б забезпечила формування досвіду музично-виконавської діяльності. Впровадження такої системи в навчальний процес дисципліни «Спеціальний інструмент» дасть змогу значно підвищити рівень фахової підготовки спеціалістів даного напрямку.

Система формування досвіду музично-виконавської діяльності складається з трьох блоків: блоку теоретичного й практичного освоєння музичного твору; блоку практичної музично-виконавської діяльності; блоку надбання досвіду музично-виконавської діяльності. Кожен блок системи має власну структуру.

Блок теоретичного й практичного освоєння музичного твору містить: пізнання музичного твору (музично-теоретичний, виконавський аналіз твору), освоєння його нотного тексту (освоєння технології виконання твору, його художнього змісту).

До структури блоку практичної музично-виконавської діяльності входять: виконавська діяльність у навчальному процесі (освоєння психологічних особливостей виконавства; оволодіння вміннями та навичками аналітико-коригувальної діяльності), концертні виступи (реалізація художньої концепції твору; встановлення емоційно-психологічного взаємозв'язку зі слухачами).

Блок надбання досвіду музично-виконавської діяльності – це освоєння основних принципів роботи над твором (освоєння особливостей роботи над технологією гри, над художнім образом), вивчення особливостей концертної діяльності відомих музикантів (аналіз концертних виступів; виявлення й аналіз інтерпретації творів).

Методика практичної реалізації складових елементів процесу формування досвіду музично-виконавської діяльності, що у своїй сукупності створюють оптимальну систему, передбачає виконання творчих завдань, застосування відповідних засобів, методів і прийомів педагогічного впливу на студентів.

Для формування умінь та навичок музично-теоретичного й виконавського аналізу твору, опанування технології виконання, роботи над художнім образом студентам може бути запропоновано створення теоретичної моделі інтерпретаційного задуму музичного твору. А це передбачає: розкриття художнього задуму композитора; виявлення жанрово-стильових особливостей, типу музичної форми; розгляд засобів художньої виражальності, виявлення їх ролі в становленні художнього образу; аналіз особливостей технології відтворення окремих фрагментів фактури та визначення способів їх інструментального виконання. При цьому можуть застосовуватися такі мето-

ди: словесно-інформаційні (розповідь, прослуховування твору, що вивчається); наочно-евристичні (ілюстрація, демонстрація); словесно-евристичні (евристична бесіда, зіставлення); практично-евристичні (показ музичного твору з коментарем, гра без інструмента); словесно-дослідницькі (аналіз, змістовне групування, узагальнення); метод стимулювання творчої уяви; практично-дослідницькі (пошук дій логічного характеру, виконання творчих завдань); метод варіантного вивчення; практично-репродуктивний метод; метод ескізного вивчення музичного твору.

Застосування цих методів спрямоване на формування в студентів загальних уявлень про творчість автора твору, що вивчається, особливості його індивідуального стилю, художній зміст музичного твору, його жанрово-стильові ознаки, особливості технології виконання та роботи над художнім образом, а також умінь оперувати музично-теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками в процесі виконавського освоєння твору.

Студентам повинна надаватися докладна інформація стосовно психологічних особливостей здійснення музично-виконавської діяльності, зокрема усвідомлення механізмів саморегуляції психічного стану виконавця, формування музично-виконавських уявлень, створення виконавського образу твору, розуміння специфіки творчого мислення музиканта-виконавця тощо.

Аналіз індивідуального психічного стану, який пропонується провести кожному студенту-інструменталісту, дає змогу порівняти особливості вияву психіки в процесі виконання музичного твору в класі й на сцені. Одержані результати дозволяють виявити причини виникнення недоліків виконання, визначити способи їх подолання. Важливе значення при цьому має оцінка виконавцями власного рівня володіння вміннями та навичками самонастроювання емоцій, їх належне спрямування на відтворення художнього змісту твору. На жаль, недостатня увага приділяється проблемі досягнення інструменталістами психологічної готовності до виконання музичного твору, яка передбачає саморегуляцію психічних станів, емоцій і почуттів, пов'язаних з концертним виконанням.

На заняттях із «Спеціального інструмента», як свідчать спостереження, пріоритетним залишається готовність студентів до концертного виступу. Застосування методів моделювання поведінки, аналізу, концентрації виконавської уваги, аутогенного тренування дозволили оптимізувати процес набуття студентами необхідних умінь та навичок самонастроювання емоцій і психофункціонального фону. Дані методи передбачають: за допомогою вольового зусилля створення моделі поведінки виконавця (створення моделі самоконтролю, самозаспокоєння, самодисципліни тощо); аналіз виконання, виявлення причин недоліків виконання (наявність внутрішніх та зовнішніх перешкод, недостатня підготовленість концертної програми, відсутність психологічної готовності до концертного виконання тощо) та визначення способів

їх подолання; концентрацію уваги на попередньо визначених і запрограмованих моментах нотного тексту (початках частин, розділів тощо); чергування розслаблення і напруження м'язів рук, обличчя, тулуба з відповідним спрямуванням на тренування рухливих нервових процесів (гальмування і збудження).

Поряд з цим вивчення і застосування методів аналізу музичних творів, виявленням причинно-наслідкових зв'язків, окремих його частин та програмування твору подумки сприяє розвитку в студентів умінь та навичок самоаналізу, самоконтролю і самокорекції виконання.

Самоаналіз виконання музичного твору з позицій досягнення художньої цілісності виконання, точності відтворення технології виконання, наявності виконавської надійності та артистизму дає змогу студентам критично оцінити якість відтворення виконавської інтерпретації. Такий самоаналіз містить: оцінку емоційної насиченості музики, виразності відтворення художнього образу, кожного елемента музичної мови; оцінку якості звуковидобування, адекватності відтворення позначень нотного тексту, оптимальності вибору аплікатури; рівня раціоналізації виконавських рухів, доцільності темпу; оцінку стабільності, безпомилковості виконання, здатності орієнтуватися на уявний музичний образ, відтворювати логіку його розгортання у часі; оцінку комунікативного впливу на публіку тощо. Тобто оцінка якості виконавської інтерпретації музичного твору являє собою оцінку рівня відповідності реального звучання інтерпретаційного задуму. Даний рівень свідчить про наявність достатньої виконавської майстерності, виконавської надійності та артистизму.

Суттєвим в роботі викладача є і виконавський аналіз, що дає можливість освоїти фрагменти твору, прийоми звуковидобування; технічно опрацювати складні для виконання місця; виявити і відібрати виконавські засоби художньої виразності; застосувати оптимальні методики виконавського освоєння музичного твору; узгоджувати художньо доцільні темпи; виявити недоліки технологічного опрацювання твору, здійснити аналіз варіантів тлумачення окремих епізодів твору; осмислити музично-звукові та образні аспекти художнього змісту та способи його відтворення у звучанні, виявити особливості концертної діяльності відомих музикантів-виконавців. Оцінка такої діяльності містить: рівень виконавського освоєння художнього змісту твору, психологічну готовність до виконання твору; рівень виконавської надійності; якість артистичного відтворення виконавської інтерпретації, а також оцінку рівня індивідуальних перетворень виконавцем авторського тексту, глибину вияву

творчої індивідуальності через виявлення особливостей виконавської інтерпретації твору.

У процесі формування досвіду музично-виконавської діяльності доцільним є застосування проблемно-пошукових методів (висунення проблеми, створення проблемної ситуації, розв'язання проблеми), методу стимулювання творчої активності, практично-дослідницького методу, диспуту, словесно-дослідницьких методів, методу прослуховування запису твору, який вивчається.

В той же час виконання різноманітних творчих завдань, зокрема виконання твору відповідно до попередньо визначеного та обгрунтованого плану реалізації виконавського задуму, органічно доповнює структуру занять із «Спеціального інструмента».

Результати експериментально-дослідної роботи, спрямованої на формування у студентів досвіду музично-виконавської діяльності, засвідчили високі практичні можливості запропонованої системи навчання та ефективність розробленої методики її реалізації. Спілкування зі студентами, спостереження та аналіз їх виконавської діяльності дають змогу констатувати позитивні зміни в ставленні до роботи над музичним твором, засвоєнні й практичному використанні знань, умінь та навичок.

Отже, застосування у навчальному процесі дисципліни «Спеціальний інструмент» оптимальної системи формування досвіду музично-виконавської діяльності суттєво сприяє якості фахової підготовки музикантів-інструменталістів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Александров Г.Н. Общая характеристика методов исследований в высшей школе // Методы педагогических исследований в высшей школе – Уфа, гос. авиац. ин-т, 1976. – С. 6–20.
2. Григорьев В.Ю. О некоторых психологических аспектах работы педагога-музыканта // Вопросы музыкальной педагогики. – Вып.8. – М.: Музыка, 1987. – С. 44–55.
3. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
4. Либерман Е.Я. Творческая работа пианиста над авторским текстом. – М.: Музыка, 1988. – 236 с.
5. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное пособие для студентов и преподавателей. – М.: Гуманитарный пед. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
6. Педагогічні технології / О.С.Падалка, А.М.Нісімчук, І.О.Смолук, О.Г.Шпак. – Навч. посібник для вузів. – К.: «Українська енциклопедія» ім. М.П.Бажана, 1995. – 253 с.
7. Чернявська М.Н. Аксиологічний аспект теорії інтерпретації та проблеми музичної педагогіки: Автореф. дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.02 / Нац. муз. академія України ім. П.І.Чайковського. – К., 1996. – 24 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Хлебнікова Ольга Валеріївна – здобувач Київського національного університету культури і мистецтв.

Коло наукових інтересів – проблеми музично-виконавської діяльності студентів вузів культури і мистецтв.

Стаття надійшла до редакції 21.03.2000 р.

ПОЗАШКІЛЬНА УЧНІВСЬКА ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

О.В. Колотуха

В статті досліджуються методологічні засади учнівської туристсько-краєзнавчої діяльності. Визначається, що методологічною основою туристсько-краєзнавчої діяльності, яка тісно пов'язує людину з природним та соціальним оточуючим середовищем, є положення філософської теорії про єдність біологічного та соціального в формуванні особистості, про переважаючий вплив навколишнього світу на розвиток дитини. В статті розглядається, як основні принципи сучасної педагогіки своєрідно трансформуються в туристсько-краєзнавчій діяльності, аналізується розвиток понятійно-термінологічного апарату з даної проблеми.

In this article we explore methodological base of pupil's tourist-countrystudy work. We must confess, that the methodological base of tourist-countrystudy activity which tightly join man with natural and social environment, is the position of philosophic theory which is about unity of social in forming of personality, about predominant influence of environment on child's development. In the article we touch upon the problems of modern pedagogical principles and how this principles transform into tourist-countrystudy activity, analyze the development of intelligible-terminological apparatus of this problem.

Учнівська туристсько-краєзнавча діяльність, як і будь-яка людська діяльність, підпорядковується законам діалектики, в ході своєї історії розвивається за спіраллю, кожний новий оберті якої, повторюючи попередній на новому рівні, вносить елементи вдосконалення.

У стосунках з природою, як і в ставленні до людей, виявляються і формуються якості особистостей. Безпосередні зв'язки з природою кладуть початок поглибленому пізнанню як самої природи, так і форм суспільної свідомості, що її відображають, передусім – науки й мистецтва. Участь у такому пізнанні готує школярів до майбутнього вмілого господарювання, до раціонального та бережливого природокористування, до охорони й відновлення природних ресурсів.

Теорія пізнання засвідчує, що через зорове сприйняття явищ, процесів, об'єктів і речей наша думка пізнає суть побаченого. На основі особистого споглядання явищ, об'єктів і речей здійснюється сприйняття, розкриваються закономірності, проводяться узагальнення, робляться висновки і в результаті цього формуються необхідні для практичної діяльності знання. Видатний педагог К.Д.Ушинський писав: «Зовіть мене варваром у педагогіці, але я виніс із вражень мого життя глибоке переконання, що прекрасний ландшафт має такий величезний виховний вплив на розвиток молодшої душі, з яким важко змагатися впливу педагога; що день, проведений дитиною посеред бору і полів, коли її голову наповнює якийсь чарний туман, в теплій волозі якого розкривається все її молоде серце для того, щоб безтурботно і несвідомо вбирати в себе думки і зародки думок, які потоком льються з природи, що такий день вартий багатьох

тижнів, проведених на шкільній лаві» (6, 558-559). Ніщо не може так збагатити внутрішній світ дитини, облагородити її душу, бути джерелом радощів і натхнення, як природа в усій її гармонії і багатогранній красі.

На основі споглядання і сприйняття в дітей формуються первинні уявлення та поняття. І чим конкретніше й повніше сприймають учні об'єкт вивчення в походах та на екскурсіях, тим активніший процес осмислення та узагальнення знань, здобутих на шкільних уроках природознавства, географії, фізики, хімії, біології тощо.

Розвиток абстрактної думки спирається на конкретні уявлення. Оскільки першим ступенем пізнання є чуттєве сприйняття явищ навколишнього світу, то основне призначення туристсько-краєзнавчої діяльності й полягає в тому, щоб пов'язати чуттєве сприйняття з абстрактною думкою. Спостереження дітьми спочатку простіших, а потім і більш складних природних явищ, проникнення в їх сутність В.О.Сухомлинський вважав необхідними кроками на шляху формування наукового світогляду: «Я прагнув до того, щоб всі роки дитинства навколишній світ, природа постійно підживлювали свідомість учнів яскравими образами, картинами, сприйняттями, уявленнями ..., щоб читання «Книги природи» ... було початком активного мислення, теоретичного пізнання світу, початком системи наукових знань» (6, 60).

Визнаючи важливість соціальних умов у соціально-біологічній детермінованості розвитку особистості, неможливо не відзначити суттєву роль і «біологічних факторів» туристсько-краєзнавчої діяльності. На людину, як на особливий біологічний вид, суттєво впливають два фактори цієї діяльності – спілкування з природою та ходьба. Наш сучасний вид – homo sapiens (людина розумна) з'явилася 40 тисяч років тому. «З тих пір, – як пише про це російський академік М.П.Дубінін, – на планеті змінилося 1600 поколінь. Однак ... у людини наших днів та ж сама генетична програма, яка була «закладена» в неї 40 тисяч років тому» (2, 2). На такому довгому шляху свого розвитку людство жило переважно в активному русі, зумовленому необхідністю пошуку їжі. В цей період життя людей було нерозривно пов'язане з природою, і значною мірою їх існування залежало від вміння використовувати її дари. Ще і сьогодні в деяких країнах світу є племена й народи, що ведуть кочовий та напівкочовий спосіб життя. Прагнення до спілкування з природою, до переміщення («кочовий інстинкт»), особливий потяг до вогню багаття, інстинкт мети, орієнтування та інші глибоко закладені в єство сучасної людини і є тою біологічною основою, яку не-

обхідно використовувати в педагогічно правильно організованій туристсько-краєзнавчій діяльності, бо природа, умиряючи духовну сферу, знімаючи жорстокість, гуманізує особистість.

Ставлення людини до природи, а в нашому разі – школяра до природи, треба розглядати з позицій системного підходу. Його різновидностями є ставлення школярів до суспільства, до природи та до свідомості. Разом узяті, три різновиди практичних соціальних зв'язків з середовищем вичерпно характеризують ставлення школярів до дійсності як сукупний об'єкт педагогічної роботи й предмет психолого-педагогічного дослідження. Ставлення до природи треба розглядати як особливу частину або елемент, цілісного ставлення до реального світу.

Ставлення до природи виступає як системний об'єкт не тільки тому, що його опосередковує ставлення школярів до суспільства та до свідомості. Воно і само по собі, в силу своєї особистої природи, яку визначає складова його діяльності, є надзвичайно складним суспільним явищем. Практика виховання вправі вивчати ставлення до природи, що є складовою діяльності, як синтез первинних відношень до матеріалу діяльності (об'єктів природи), до її знарядь, процесу та результатів, а також до людей, що беруть у ній участь. У кінцевому підсумку саме ці первинні відношення, узяті разом, визначають активність або пасивність суб'єктів діяльності, процеси чуттєвого споглядання, мислення та дії, просте відтворення або творче створення практичних соціальних зв'язків із світом природи.

При системному вивченні цього питання слід враховувати різноманітність основних елементів цієї структури (школяр, з одного боку, природні явища – з іншого) та закони їх взаємодії. Орієнтиром для дослідження взаємодії школярів з природою на основі системного підходу є рекомендації вчених, що вивчають взаємодію суспільства й природи. Оцінюючи цей глобальний процес як цілісність, слід ставитися до взаємодії школярів з природою як до його складової частини.

Наукова розробка поняття «взаємодія суспільства і природи» міститься в багатьох працях із соціології, етики, естетики, аксіології та інших галузей філософії. Не наводячи тут спеціальних посилань, бо кількість подібних джерел дуже велика, відзначимо, що в цілому різні напрямки аналізу демонструють всебічний вплив зв'язків з природою на життя людей.

Суспільні процеси, що пов'язані з природою, зумовлюють органічну єдність пізнавальної, трудової, моральної, естетичної активності та формування відповідного ставлення особистостей до природи і суспільства. Спираючись на дослідження вчених, які працюють у відносно самостійних напрямках різних наук, можна стверджувати, що взаємодія школярів з природою спроможна всебічно формувати особистість.

Відповідно до характеру взаємодії з природою змінюється виховний вплив цього процесу на школярів. Власна активність учнів прискорює формуван-

ня ставлення до природи та його усвідомленість. Тим самим вона прискорює процеси вияву і формування якостей особистостей у ставленні до природи. На противагу цьому відсутність особистої активності гальмує розвиток ставлення до природи і, як звичайно, формування особистих якостей, що виявляються в цьому ставленні. Тому, розв'язуючи питання виховання засобами природи, необхідно залучати учнів до активної і різнобічної діяльності, яка формує мотиви й потреби, ціннісні орієнтації і господарське ставлення до навколишнього середовища. Саме такою і є туристсько-краєзнавча діяльність.

Взаємодія школярів з природою, що виступає як предмет педагогічного дослідження, повинно вивчатися як системний комплекс, куди входять різнопорядкові системи: природа (середовище), школярі (суб'єкти) та способи діяльності, що їх пов'язують праця, пізнання, туристсько-краєзнавча діяльність та (інші). Об'єкт «школярі – природа» (або – «взаємодія школярів з природою») – це не тільки природна система, що склалася, але і – головним чином – система, перетворена педагогами. Її вивчення покликане виявити шляхи та умови успішної побудови виховного процесу із повсякденною взаємодією школярів з навколишнім природним середовищем.

Сучасний стан та соціальний розмах взаємодії школярів з природою потребує розглядати цей процес як найбільший та найдійовіший напрям педагогічної роботи. Взаємодія з явищами природи як виховний процес може в повному розумінні прирівнюватися до виховного процесу, як взаємодії людей з людьми. Звідси випливає необхідність різнобічного науково-практичного вивчення стосунків школярів з природою як системи практичних соціальних зв'язків, розвиток яких під керівництвом педагогів веде до формування особливої структури виховного процесу, до виникнення особливих залежностей, що визначають ефективність виховання і розвиток учнів засобами природи.

Перетворення взаємодії з природою у виховний процес – це різнобічне педагогічне дійство, що враховує економічні, соціально-політичні, правові, психолого-педагогічні та інші аспекти виховання школярів. Воно потребує спільних зусиль учителів різних спеціальностей, працівників позашкільних закладів.

Експериментально та досвідом виховання встановлено, що явища природи впливають на внутрішній світ і поведінку школярів незалежно від усвідомлення ними цього впливу. Однак його усвідомлення поліпшує результати виховання. Введення природних явищ у виховний процес перетворює їх у засоби цілеспрямованої педагогічної роботи. Формуються органи чуття, емоції, інтелект і воля школярів. Явища природи як засоби виховання виявляються корисними у вихованні різними своїми сторонами.

Туристсько-краєзнавча діяльність поширюється на дидактику, теорію виховання й пронизує своїми різноманітними функціями весь багатогранний навчально-виховний процес загальноосвітньої школи та позашкільного закладу. Проте ефективність цієї

діяльності гальмується через недостатній розвиток теорії, наукового узагальнення здобутків практики й розробки методики краєзнавства.

Туристсько-краєзнавча діяльність спирається на загальні принципи позашкільної і самої туристсько-краєзнавчої діяльності: зв'язок з навчально-виховним процесом школи; комплексний підхід у вихованні; демократичність і гуманізм стосунків; добровільність участі в діяльності; самовизначення у виборі її видів і форм; громадсько корисну спрямованість; спільну діяльність школярів і дорослих; романтику і різноманітність діяльності; врахування особистого інтересу школяра та інші.

Ідейно-моральне виховання та розумовий розвиток у дитячо-юнацькому туризмі здійснюється в безпосередньому пізнанні природного та соціального середовища, збагачуючи новими знаннями й соціальним досвідом і цим сприяє розширенню загального кругозору школярів.

Специфічні умови похідної життєдіяльності: тривале перебування в автономних і не завжди цивілізованих умовах існування, тимчасова локалізація від суспільства і відсутність його підтримки, контакти тільки в середині своєї групи, або навпаки – тісні контакти з місцевим населенням, що має інший уклад життя, неочікувані природні перешкоди, що потребують вольових рішень, рішучих дій, значних фізичних та психологічних зусиль, тісне спілкування з природою та інші складності – створюють обстановку для постійного вияву у відкритій перед усім колективом формі широкого спектра найрізноманітніших моральних якостей особистості.

Трудове виховання в туристсько-краєзнавчій діяльності здійснюється через необхідне й різноманітне самообслуговування і побутову працю, значущу суспільно корисну роботу, дослідницьку та іншу виробничу працю з вивчення та опису районів своїх подорожей для наступних груп юних туристів-краєзнавців для безпечного й комфортного проходження ними відповідного маршруту, через трудові десанти та інші трудові процеси.

Естетичне виховання здійснюється в туристсько-краєзнавчій діяльності передусім через безпосереднє спілкування з живою природою – «великим творцем», через спілкування з пам'ятками історії і культури, музеями, картинними галереями, іншими визначними місцями, через спілкування з цікавими людьми, через моральні закони спілкування в туристській групі. Ознайомлення з природою, витворами мистецтва та народною творчістю розвиває уяву і здатність сприймати та цінувати прекрасне.

Оздоровчий вплив у туристсько-краєзнавчій діяльності відбувається в активному русі, в екологічно чистому місці життєдіяльності людини. Вихід навіть на кілька годин на тиждень із загазованих міст і селищ в лісову зону – цілющий. *Фізичне виховання* здійснюється через похідні навантаження при подоланні перешкод маршруту (природних та штучних) і впливу різних, іноді незвичних кліматичних умов. Наш багаторічний досвід підтверджує, що одноден-

ний похід знімає тижневе навчальне перевантаження, а багатоденний канікулярний – цілої навчальної чверті.

Економічне виховання в туристсько-краєзнавчій діяльності здійснюється через знайомство з господарством своєї країни, його розвитком і можливостями; через безпосереднє економічне забезпечення школярами своєї життєдіяльності, конкретними розрахунками з фінансового та матеріального забезпечення своїх подорожей, що сприяє ліквідації споживацьких звичок та появи почуття господаря, відповідального за суспільне майно.

Екологічне виховання в туристсько-краєзнавчій діяльності відбувається в процесі пізнання та вивчення природного середовища, в розумінні загрози антропогенного тиску на нього і безпосередній участі школярів в активній роботі із захисту природи та відтворення природних багатств, у захисті самої людини та підвищенні її життєвого рівня.

Особливе значення має інтелектуальний, розумовий розвиток школярів, які отримують у процесі краєзнавчої діяльності глибокі знання, в їх межпредметних зв'язках, що значно розширюють кругозір і створюють більш реальне, діалектичне, природнонаукове уявлення про навколишній світ.

Туристсько-краєзнавча діяльність сприяє *професійній орієнтації підлітків*, тому що під час подорожі кожен з них забов'язаний виконувати рольовий функціонал визначених туристських та краєзнавчих посад, аналогічних життєвим професіям (санітар, ремонтний майстер, штурман, редактор, завідуючий харчуванням та спорядженням, геолог, географ, історик, ботанік, зоолог та інші).

В основі туристсько-краєзнавчої діяльності лежать такі основні принципи сучасної педагогіки:

Інтелектуально-моральна та суспільно корисна спрямованість. Туристсько-краєзнавча діяльність підпорядкована завданням відродження духовності й національної свідомості, формуванню високої громадянськості.

Науковість туристсько-краєзнавчої діяльності. Вона передбачає уникнення в проведенні краєзнавчо-дослідної роботи (незважаючи на доступні для школярів методи дослідження) спрощенства, поверховості й схематизму. Методика краєзнавчих досліджень повинна ґрунтуватися на глибокому вивченні наукової літератури, картографічного матеріалу, широких зв'язках і консультаціях із спеціалістами.

Добровільність, захопленість та загальнодоступність. Туристсько-краєзнавча діяльність, як і будь-яка позашкільна діяльність, вибирається школярами за власним бажанням, за покликом душі і є демократичною й загальнодоступною для різних вікових категорій тому, що вона не поділяє дітей на здібних та обдарованих, з одного боку, та нездібних, необдарованих – з іншого, як це часто буває в навчальному процесі і в багатьох інших видах діяльності школярів.

Комплексність і систематичність. Туристсько-краєзнавча діяльність має здійснюватись одночас-

но за всіма напрямками і протягом року. Реалізація цього принципу передбачає неперервність педагогічного процесу в туристській роботі, потребує наступності у виховному впливі.

Плановість і наступність у роботі. Розпочинаючи туристсько-краєзнавчу діяльність, слід мати продуману програму досліджень і складені на певні відрізки часу деталізовані календарні плани. Цим треба займатися безперервно. Чим довше триватимуть спостереження природних і соціально-економічних явищ, тим достовірніші будуть результати. Наступність у туристсько-краєзнавчій діяльності здійснюється встановленням зв'язків між різновіковими туристсько-краєзнавчими об'єднаннями школярів.

Реалізація потреб дітей і молоді в романтиці, новизні вражень, у грі. Лише туристсько-краєзнавча діяльність здатна повною мірою задовольнити ці потреби, що притаманні кожній дитині без винятку.

Поєднання дитячого самоврядування з педагогічним керівництвом туристсько-краєзнавчою діяльністю. Самодіяльність цієї справи полягає в самостійному розв'язанні школярами під керівництвом педагогів усіх організаційних питань проведення туристсько-краєзнавчої та пошукової роботи й оформлення матеріальних результатів досліджень.

Природодоцільність, активність та ініціативність. Саме туристсько-краєзнавча діяльність надає учням можливість активного, неформального спілкування з природою, зі своїми товаришами, виявляти здорову ініціативу, знаходити способи її реалізації.

Колективізм. Туристсько-краєзнавча діяльність має величезні можливості в розвитку колективу школярів. Її перевага перед іншими засобами полягає в тому, що залучення до туризму прискорює темпи розвитку колективу за рахунок постійної і різнобічної за своїм характером діяльності. Будь-яке відхилення від вимог, норм і правил поведінки будь-кого з учасників туристського заходу вступає в протиріччя з інтересами колективу, гальмує просування до визначеної мети, а це викликає природну реакцію протесту більшості і, як звичайно, колектив сам швидко і правильно вирішує непорозуміння й спори.

Поєднання наочності навчання з розвитком абстрактного мислення. Навколишня дійсність, яку бачать школярі під час походів та екскурсій, дає можливість вочевидь побачити об'єкти, які важко, а іноді й неможливо уявити повністю за описом, поясненням, розповіддю. Наочність значно збільшує глибину сприйняття об'єкта.

Єдність освітньо-виховної і корекційно-оздоровчої роботи. Туристсько-краєзнавча діяльність є найуніверсальнішою формою діяльності в тому плані, що поєднує в собі й освіту, й виховання, й активний відпочинок та оздоровлення і спорт з притаманними йому атрибутами – розрядами, званнями.

Таким чином, на достатніх підставах можна стверджувати, що туристсько-краєзнавча діяльність школярів регулюється всіма, без винятку, принципами сучасної педагогіки в їх своєрідному переломленні.

Досліджуючи методологічні аспекти туристсько-краєзнавчої діяльності, ми проаналізували розвиток понятійно-термінологічного апарата з цієї проблеми. Це насамперед стосується терміна «*туристсько-краєзнавча діяльність*», де об'єднані два ефективних засоби виховання – туризм і краєзнавство. На наше глибоке переконання, в дитячо-юнацькому туризмі не повинно бути поділу діяльності на туристську та краєзнавчу. Педагогічний вплив кожної з них значно падає при відсутності іншої. Так, туризм без краєзнавства є неповноцінним як освітньо-виховний засіб. А краєзнавство без туризму втрачає не тільки оздоровчий вплив, але й глибину освітньо-виховного впливу, оскільки відмовляється від безпосереднього, предметного вивчення рідного краю, своєї країни, інших країн. Російський учений, доктор педагогічних наук О.О.Остапець-Сवेशников у своєму докторському дослідженні «Система туристсько-краєзнавчої діяльності загальноосвітньої школи» дає таке визначення цієї діяльності: «Туристсько-краєзнавча діяльність – це безпосереднє предметне пізнання навколишньої дійсності: свого рідного краю, всієї країни, інших країн світу. Педагогічно правильно організована туристсько-краєзнавча діяльність є засобом всебічного розвитку особистості. В такій діяльності природно і разом впливають на особистість усі сторони виховання: ідейно-політичний і моральний, трудовий, фізичний, естетичний, розумовий розвиток, політехнічна освіта, економічна та екологічна освіта й виховання та інші, де інтенсивне формування світогляду» (4, 1–2). О.О.Остапець-Сवेशников вважає, що туристсько-краєзнавча діяльність – це «комплексний засіб всебічного розвитку підрастаючого покоління в активному пізнанні та доступному поліпшенні навколишньої дійсності і самих себе в циклах туристсько-краєзнавчих подорожей. Вона містить у собі всі основні елементи туризму, краєзнавчого пошуку, екскурсійної та музейно-виставочної роботи, і є новим поняттям, у самій своїй сутності відмінним від її складників, бо, синтетично поєднуючи їх, створює через їх тісну взаємозумовленість та взаємодію якісно новий педагогічний комплекс, здатний справляти на особистість всебічний вплив і цим сприяти її гармонічному розвитку» (4, 18).

Окрім цього, О.О.Остапець-Сवेशников увів та обґрунтував такі принципи туристсько-краєзнавчої діяльності, як:

– *принцип пізнання навколишнього світу школярами з 1 по 11 класи за «спіраллю, що розширюється та поглиблюється».* Цей принцип, ґрунтуючись на віковому підході, потребує поступового освоєння навколишнього природного та соціального середовища від свого населеного пункту, рідного краю до найвіддаленіших куточків своєї батьківщини. У цьому процесі учні початкової школи знайомляться з навколишнім світом, учні 5–8 класів вивчають навколишнє соціальне та природне середовище, а учні старших класів виходять на рівень дослідницької роботи в пізнанні свого рідного краю, країни, інших країн;

– принцип циклічності туристсько-краєзнавчої діяльності, де кожний цикл основного туристсько-краєзнавчого заходу складає три частини: підготовку, проведення та підбиття його підсумків. Цикли, змінюючи один одного на обертах «спіралі» пізнання навколишнього світу, створюють цілорічну систему туристсько-краєзнавчої діяльності. Отже, на думку автора, «спіраль, що розширюється та поглиблюється», й туристсько-краєзнавчі цикли є структуроутворювачами системи туристсько-краєзнавчої діяльності.

Оскільки діяльність опосередкована взаємодією людини з об'єктивним світом і є головною умовою формування особистості, її соціальної активності, то туристсько-краєзнавча діяльність, розкриваючи функції і зміст соціальної діяльності, може по праву вважатися одним з її видів і за своїм змістом ширше поняття «туристсько-краєзнавча робота», поширеного в педагогічній літературі. Підсумувавши визначення сучасних вітчизняних педагогів, ми можемо дати таке визначення цьому поняттю. *Туристсько-краєзнавча робота* – це організована під керівництвом педагога багатогранна навчально-освітня, пошуково-дослідницька, спортивно-оздоровча та громадсько корисна праця школярів у процесі комплексного вивчення рідного краю, своєї країни, інших країн.

У сучасній педагогічній науковій літературі широко застосовується термін «дитячо-юнацький туризм». Нашу увагу привернуло визначення російського вченого І.М.Пілата: «... в сучасних умовах під шкільним туризмом і краєзнавством слід розуміти туристсько-краєзнавчу діяльність учнів, що виходить за рамки навчальних програм й організується школою та позашкільними закладами, громадськістю для забезпечення педагогічно цілеспрямованого використання їхнього позакласного часу. Цю діяльність характеризують: соціально-оздоровча, пізнавально-виховна та спортивно-оздоровча спрямованість, широта міжколективних та внутрішньокolleктивних стосунків, в які вступають учні; безпосередній зв'язок цих стосунків з «близьким» і «далеким» соціальним та географічним середовищем» (Пілат 1971: 44).

Однак, більш повним, на нашу думку, є визначення стосунків, що дав О.О.Остапеч-Свешников: «Дитячо-юнацький туризм – це масовий рух підростаючого покоління для пізнання навколишнього світу і самих себе засобами туристсько-краєзнавчої діяльності. Туристсько-краєзнавча діяльність – це комплексний засіб всебічного розвитку підростаючого покоління в активному пізнанні та доступному поліпшенні навколишнього світу і самих себе в циклах туристсько-краєзнавчих подорожей» (3, 27–28). Отже, на думку автора, дитячо-юнацький туризм – це громадський рух учнівської молоді, а туристсько-краєзнавча діяльність – це засіб, з допомогою якого цей рух здійснює свою мету – пізнання навколишнього світу, випробування, пізнання та вдосконалення самого себе, завдяки чому можна реалізувати всебічний розвиток особистості в цьому процесі.

Вважаємо також за необхідне визначитися з термінами «позакласна» та «позашкільна робота». На думку І.А.Вінниченко, *позакласною роботою* називається спрямована на задоволення інтересів і запитів дітей різноманітна освітня й виховна робота, яку організовує з учнями в позаурочний час педагогічний колектив школи. Вона проводиться в обстановці, ближчій до школярів, і пристосована до режиму їх дня. Тому школа може охопити позакласною роботою всіх, без винятку, учнів, враховуючи при цьому індивідуальні особливості кожного.

Позашкільною роботою називають освітньо-виховну діяльність позашкільних закладів для дітей та юнацтва: палаци і будинки творчості учнівської молоді, станції юних техніків, юних туристів, центри дитячо-юнацького туризму і краєзнавства, еколого-натуралістичні центри та інші. Ці заклади здебільшого спеціалізовані, вони мають, як звичайно, відповідну матеріально-технічну базу, в них працюють кадри фахівців з різноманітних галузей наукових знань. Тому ці заклади можуть здійснювати поглиблену роботу з учнями, які виявили особливий інтерес і здібності до тієї чи іншої сфери пізнання.

Позакласна і позашкільна робота з учнями в більшості випадків нерозривно пов'язана з навчально-виховним процесом, здійснюваним на уроках, і ґрунтується на знаннях, навичках і вміннях, набутих під час навчальних занять. Основна їх мета полягає в збагаченні, поглибленні, закріпленні набутих учнями знань, застосуванні їх на практиці, розширенні загальноосвітнього кругозору школярів, формуванні в них наукового світогляду, виробленні навичок самоосвіти, залученні до посильної громадсько корисної праці, змістовної природоохоронної діяльності, до вибору професії (1, 460–461).

Аналіз науково-педагогічної літератури, результати нашого дослідження свідчать про те, що туристсько-краєзнавча діяльність має величезні можливості у впливі на учнів усіх сторін сучасного виховання, які спрямовані на всебічний розвиток особистості. Тому не можна погодитися з твердженнями (вони мають місце і сьогодні в деякій педагогічній літературі), що туризм, у тому числі і дитячо-юнацький, є складовою частиною фізичного виховання. Мається на увазі, що туризм – це здебільшого фізичні навантаження, походи, техніка подолання природних перешкод, змагання з туристської техніки. Звісно, така діяльність повністю відірвана від шкільного навчального процесу, від краєзнавчого принципу в навчанні.

Крім того, є чимало педагогів, які вважають, що для пізнання навколишньої дійсності зовсім не обов'язково здійснювати екскурсії і походи, достатньо вивчити її з літературних джерел, документів. Існує і такий феномен, коли юні дослідники розсилають листи з проханням надіслати експонати для створення музею і, не виходячи за межі навчального закладу, намагаються створити краєзнавчий музей.

Ні перший, ані другий шляхи для дитячо-юнацького туризму непридатні. Учень націлений на романтику подорожі, пошуку й тому природне злиття туризму

і краєзнавства в туристсько-краєзнавчій діяльності дає в руки педагогу саме такий комплексний засіб задоволення цього бажання молоді й водночас є дійовим засобом її всебічного розвитку.

Отже, туристсько-краєзнавча діяльність, поєднуючи два ефективних засоби виховання – туризм і краєзнавство, складає одну з комплексних підсистем цілісного навчально-виховного процесу загально-освітньої школи та позашкільного закладу туристсько-краєзнавчого профілю. Ця діяльність здатна інтегрувати на індивіда всі основні напрямки виховання, що дозволяє формувати всебічно розвинуту, соціально активну особистість учня при умові: активного творчого залучення учня до комплексного вивчення навколишньої дійсності на принципах спіралі пізнання навколишнього світу, що розширюється і поглиблюється, від свого населеного пункту до найвіддаленіших місць батьківщини, інших країн (природи, історії, економіки та культури); побудови цієї діяльності на основі туристсько-краєзнавчих циклів, що змінюють один одного і які постійно ускладнюються; постановки в кожному циклі комплексу виховних, освітніх та оздоровчих завдань, що охоплюють всі основні сфери особистості – інтелектуальну, духовну, морально-вольову та фізичну; суспільно корисної спрямованості туристсько-краєзнавчої діяльності; широкої самодіяльності та

самоврядування в туристсько-краєзнавчому колективі через комплекси туристських та краєзнавчих посад і на їх основі – самовиховання учнів. Така комплексна система туристсько-краєзнавчої діяльності загально-освітньої школи та позашкільного закладу інтенсифікує процес всебічного розвитку особистості учня, значно підвищує його ефективність.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вінниченко І.А. Педагогіка. За редакцією М.Д.Ярмаченка // К. Вища школа. – 1986. – 541 с. – С. 460–461.
2. Дубинин Н.П. Назад к обезьяне // Советская культура, 12 февраля 1988 г.
3. Остапеч-Свешников А.А. Педагогика туристско-краеведческой работы в школе // М. Педагогика. – 1985. – 104 с. – С. 27–28.
4. Остапеч-Свешников А.А. Система туристско-краеведческой деятельности общеобразовательной школы. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук // М. – 1989. – С. 18.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. // К. Радянська школа. – 1981. – 384 с. – С. 60.
6. Ушинський К.Д. Біографічні матеріали / Твори: у 6 т. // К. Радянська школа. – Т. 6. – С. 558–559.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Колотуха Олександр Васильович – викладач кафедри географії Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукові інтересів – проблеми організації учнівської туристсько-краєзнавчої діяльності.

Стаття надійшла до редакції 29.03.2000 р.

МОДЕЛЮВАННЯ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ НОВИХ КОНЦЕПЦІЙ НАВЧАННЯ

В.В. Ретунська

Стаття присвячена питанню конструювання «смыслового поля» поняття «групова навчальна діяльність» учнів в освітньому просторі нових концепцій навчання. Характеристика культуротворчої та евристичної парадигм освіти дозволяє побачити, як поняття «групова навчальна діяльність» учнів у розглянутих освітніх просторах набуває нового змісту.

The article is devoted to the issue of the organizing (conducting) of a new context «Group pupils» teaching activity in the educational space of new conceptions (ideas).

Усвідомлення людством переходу до нових природо-соціо-культурних стосунків охоронно-творчого типу стало причиною кардинальних змін в ідеології освіти, що в свою чергу привело до трансформації освітнього поля в багатьох країнах світу, в тому числі в Україні. Зупинимось на так званій культуротворчій школі й евристичному типі освіти. Вирізненні вони нами не випадково. Змістовно-структурний аналіз цих двох типів освіти дозволив нам розширити уявлення про групову навчальну діяльність школярів, а саме поняття «групова навчальна діяльність» наповнити новим змістом.

Розкриття змісту культуротворчої школи знаходимо в педагогічній пресі Російської Федерації, зокрема в журналі «Педагогіка». «Культуротворча парадигма впливає з уявлення про те, що освітня система відбиває на соціальну стратифікацію і на структуру суспільного виробництва, а простір культури, відповідає її змістам та формам у своїх основних змістовно-структурних параметрах» (1, 12).

Відмінність нової парадигми освіти від просвітительської – в принципово новій домінівності змісту, розумінні людини як цілісної істоти, яка перебуває в процесі становлення, де мета школи – «виращування» людини, здатної до культурної творчості, продуктивного діалогу з природою та соціум. Іншими словами, освіта формує передумови переходу від «культури користі» до «культури гідності» (Л. Виговський), і основною метою педагогів є розвиток «Я-свідомості» учнів, що вписується в сучасний світ.

Евристичний тип освіти – це спроба подолати стереотип розуміння освіти як передачу учневі первісне відчуженого від нього «нічийного» знання, створення системи, що інтегрує особистісно-творчі та суспільні освітні цілі, дозволяє поєднання індивідуальної твор-

чої саморегуляції школярів з одночасним засвоєнням ними культурно-історичних досягнень, у тому числі й освітніх стандартів.

«Основною характеристикою евристичного навчання є створення освітніх продуктів у предметах, що вивчаються, вибудовування індивідуальних траєкторій у кожній з освітніх галузей. Під освітньою продукцією ми розуміємо, по-перше, матеріалізовані результати учня у вигляді суджень, текстів, малюнків, виробів і т.п., по-друге, зміни особистих якостей учнів, які природно розвиваються в навчальному процесі. Обидві складові – матеріальна й особистісна – створюються одночасно й однакові за значущістю в конструювання учнем індивідуального освітнього процесу» (6, 15).

Визнавши коротку характеристику культу творчої та евристичної парадигм освіти, підкреслюємо те нове, що з'явилося в розкритті самої суті групової навчальної діяльності учнів із уведенням цього поняття до «смыслового поля» відрізнених нами типів освіти. Потреба такого завдання очевидна, оскільки основні спроби визначити суть групової форми навчальної діяльності учнів дидактами були зроблені в 70-80-і роки й відбивали стан педагогічної науки на той час. Незважаючи на таку різносторонність у визначенні цього питання різними авторами (Н. С. Дежнікова, Б.П. Єсіпов, В.О. Котов, Х. Й. Ліймете, І.Б. Первін, І.М.Чередов та ін.), в їх думках є й точки дотику: до визначення поняття залучаються такі ознаки, як склад учнів, характер змісту завдань, темп роботи, характер взаємодії між учнями під час роботи, спосіб керівництва навчальною діяльністю школярів з боку вчителя та його взаємозв'язок з учнями.

Результати ж практичних досліджень групової навчальної діяльності учнів з'являються на сторінках педагогічних журналів у 80-90-х роках. Відзначаються, зокрема, що:

– «груповою формою (роботи на уроці) дозволяє розв'язати комплекс завдань і перед усім: підвищити інтенсифікацію уроку; розвивати самостійність учнів, їх самоврядування; сприяти поглибленому засвоєнню програмового матеріалу; відпрацювати комплекс практичних умінь і навичок»(2, 42);

– «при цьому (працюючи в групі) школярі виступають у ролі:

а) співвиконавця, б) співавтора, в) керівника або виконавця, г) автора або виконавця, д) автора й виконавця» (3, 41);

– «кінцеві цілі групової форми роботи можна визначити так: освітня – отримання знань за найкоротший строк способом перерозподілу матеріалу окремих тем курсів; виховна – сприяти згуртуванню колективу, вирівнюванню знань учнів; розвивальна – відпрацювати вміння, що вимагають програмою» (2, 43).

Аналіз названих позицій щодо характеристики змісту та спрямованості групової навчальної діяльності дає підстави для ствердження, що їх об'єднує погляд на призначення такої діяльності – досягнення вищих результатів у реалізації освітньої та виховної

функцій навчання лише в загальних питаннях. Залишаються поза увагою створення ціннісних освітніх продуктів й особливо виховання творчої індивідуальності, різнобічний розвиток особистості, що вимагається новою філософією освіти в Україні.

Можна виділити два основних полюси, що складають центр інтересів у дослідженні групової навчальної діяльності учнів у ці роки: те, що стосується здобування знань (засвоєння програмового матеріалу, відпрацювання умінь і навичок, розробка дидактичних завдань тощо), і виховання особистості в колективі (виховання почуття обов'язку, відповідальності, згуртування колективу тощо). Знайти результати дослідження проблеми самовияву й самовизначення особистості при такій формі організації навчальної діяльності неможливо. Хоча проте, що діяльність учнів при індивідуально-груповій роботі лише регламентована, що «вони отримують більшу свободу дій» і «вчитель є консультантом, помічником і тільки на останньому етапі виступає в ролі контролера» (4, 27), говорить.

Стає очевидним, що теоретична основа поняття «Груповою навчальною діяльністю учнів» не відповідає новому уявленню про роль дитини в навчальному процесі, не дозволяє розкрити нові шляхи піднесення ефективності такої організації навчання. Тому саме поняття потребує переосмислення. Зміни, що відбулися у філософії освіти, прихід до особистісно зорієнтованого навчання визначили нові стержневі характеристики групової навчальної діяльності учнів. Скористаємося методом конструювання й подивимося, як це поняття в розглянутих нами освітніх просторах «наповнюється» новим змістом. Звернемося до таблиці:

Типи освіти	Що нового з'явилося для переосмислення поняття «Груповою навчальною діяльністю учнів»
Культуротворча школа	<ul style="list-style-type: none"> – становлення особистості в природо-соціо-культурному середовищі – виховання особистості, здатної до культуротворчості – розвиток «Я – свідомості», уведеної до сучасного світу – розуміння дитини як носія своєрідного культурного світу – розуміння вчителя як носія педагогічної творчості
Евристичний тип освіти	<ul style="list-style-type: none"> – пріоритет особистого розвитку учня – розв'язання завдання творчої самореалізації учнів – створення освітніх продуктів – вибудова індивідуально-освітніх траєкторій

Основна позитивна якість культуротворчої школи – розуміння дитини як носія особливого культурного світу, в якому діють свої закони, цінності та субординації, своя мова, системи та символи. Глибину цього ствердження ще потрібно усвідомити і, напевне, у відповідному напрямку працюватимуть вже вчителі XXI ст., хоча попередні покоління педагогів зробили

багато для того, щоб первісна проблема творчості учнів на уроці виросла до такого розуміння.

Якщо поєднати ідею розвитку особистості з ідеєю створення школярами освітніх продуктів, то ми отримаємо новий напрямок в організації нової навчальної діяльності учнів: створюючи груповий освітній продукт пізнання об'єктів, учні не лише моделюють на рівні свого розвитку аналогічні явища «великої науки», але й розвивають свої здібності культуротворчості.

На нашу думку, зміни смислового акценту в організації групової навчальної діяльності учнів вимагають розробки нових типів уроків. Це мають бути уроки образного та символічного бачення, уроки конструювання понять, правил, теорем, уроки прогнозування. І ці уроки повинні бути моноструктурними.

На уроках нового типу дитина має засвоювати «справжні спроби діяльності», які відіграватимуть не тільки навчально-тренувальну, скільки реальну дійову роль в їхньому житті.

У концепції евристичної освіти розроблені такі типи уроків:

- оргдіяльні уроки (уроки цілеполагання, рецензування, самооцінки);
- когнітивного типу (дослідження об'єкта, конструювання понять, роботи з культурно-історичними аналогами);
- креативного типу (фантазія, пошуковий, символотворчості, складання задач, захист творчих робіт).

Кожен з перелічених уроків має недосліджені можливості для реалізації групового способу навчання. Але для того, щоб уроки знайшли місце в шкільній практиці, необхідні істотні зміни в критеріях оцінки всієї діяльності учнів.

У традиційній школі освітній продукт учня оцінюється за ступенем його наближення до завданого, тобто чим точніше й повніше відтворюється учнем заданий зміст, тим вища оцінка його роботи. При евристичній освіті, навпаки: чим більш оригінальний освітній продукт, тим вища його оцінка. До якого типу уроків, прийнятих у нашій дидактиці, наприклад, віднести урок, на якому освітній продукт ілюструє закони додавання та множення чисел, використовуючи при цьому культурну спадщину нашого народу? Якщо до уроку систематизації та узагальнення знань, то тут відсутні виконання письмових завдань, властивих такому уроку. А от за новою концепцією, такий урок має право на існування як урок креативного типу.

Нами розроблена серія уроків з використанням групової організації навчання, які дозволяють поєднувати навчальну діяльність з культуротворчою. Це так звані уроки креативного й когнітивного типів. Уроки когнітивного типу конструювались нами на матеріалі таких навчальних дисциплін, як фізика та математика. Це пояснюється тим, що теоретичний матеріал цих шкільних предметів дозволяє організувати групову роботу учнів по створенню нових понять цілком самостійно або з використанням уже відомих понять. Розробка оргдіяльнісних уроків потребує від нас додаткових досліджень.

Моделюючи групову навчальну діяльність уроків такого типу, ми зрозуміли, що відбуваються істотні зміни в «смиловому полі» поняття: головним у визначенні суті групової навчальної діяльності стає не виконання завдань спільними зусиллями чи спілкування в групі (це, безумовно, має місце), а як і на скільки в процесі групової діяльності може бути задоволена потреба індивіда бути особистістю, тобто ступенів персоналізації (термін розроблений А.В. і В.А. Петровськими).

Положення евристичної освіти про вибудування індивідуально-освітніх траєкторій також може бути використано в моделюванні групової навчальної діяльності учнів. Таке положення передбачає право дитини обирати той вид діяльності, ту частину роботи, яка найбільше сприяє її розвитку як особистості. Зрозуміло, що з цього погляду групова навчальна діяльність учнів має сприяти саморозвитку особистості і визначитися рівнем сформованості в учнів здатності до саморуку через інсценування ними цілеспрямованих творчих предметних дій.

І, нарешті, теза про становлення особистості в природо-соціо-культурному середовищі (концепція культуротворчої школи) визначає ще один напрямок в організації групової навчальної діяльності учнів, що стосується спілкування в групі як однієї з найбільших цінностей такої форми навчання. Визначаючи право дитини бути особистістю в процесі навчання, ми отримуємо можливість досліджувати ще одне важливе й цікаве питання – феномен відбитої суб'єктивності при груповій діяльності дітей.

Таким чином, розгляд поняття «групова навчальна діяльність учнів» в освітньому просторі двох моделей освіти дозволив розширити його «смилове поле», що в свою чергу збагачує можливості організації такої форми навчання, посилює ефективне розв'язання завдань особистісно зорієнтованого навчання й особистісно зорієнтованого виховання завдань розвитку особистості та виховання гідного громадянина України.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Валицкая А. П. Культуротворческая школа: концепция модель образовательного пространства. // Педагогика. 1998. №4.
2. Варонцев А. Б. Групповые формы работы на уроках географии. // География в школе. 1998. №4.
3. Дегтярьов Б. І Навчальні групи школярів на уроках фізики. // Радянська школа. 1988. №11.
4. Пасечник В. В. Организация индивидуально-групповой познавательной деятельности учащихся на уроке. // Биология в школе. 1990. №6.
5. Рева Ю.В. О групповой форме самостоятельной работы учащихся. // Физика в школе. 1987. № 1.
6. Хуторской А. В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования. // Педагогика. 1999. № 7.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ретунська Вікторія Вікторівна – учитель-методист Кіровоградської загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. № 16.

Коло наукових інтересів – групове навчання, психологія малих груп.

Стаття надійшла до редакції 24.03.2000 р.

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ В ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

О.В.Михайлов

У даній статті автор пропонує своє бачення впливу позанавчальної пізнавальної діяльності студентів – економістів на інтенсивність розвитку їх соціальної зрілості.

In the ancient article the author suggests his intention of the influence of students – economists' class work on the development of their social becoming.

Ми виходимо з того, що зростання соціальної зрілості особистості студентів-економістів у виховній системі вищого навчального закладу здійснюється в прямій залежності від зростання активності самостійності студентів у позанавчальній пізнавальній діяльності.

Все інтенсивніше входження студента у навчально-виховний колектив, збігання його особистісного очікування із реальною ситуацією забезпечує реалізацію соціального самовизначення студента, сприяє впливу його соціально-професійної активності в різних напрямках навчально-виховної діяльності.

Аналізуючи формування соціальної зрілості студентів, акцентуємо також увагу на деяких особливостях позитивного впливу в цьому напрямку окремих аспектів зростання позанавчальної пізнавальної діяльності студентів. При цьому слід зауважити, що зростання активності студентів у позанавчальній пізнавальній діяльності стає для них усвідомленням поєднання вимог соціуму, міри індивідуальної свободи та обставин що існують об'єктивно. Цю ситуацію можна охарактеризувати як одну з умов цілеспрямованого впливу на процес формування соціальної зрілості особистості студентів.

Дослідно-експериментальна робота показує наявність стійкої прямої та зворотної кореляції між підвищенням активності студентів у позанавчальній пізнавальній діяльності й рівнем формування соціальної зрілості особистості студентів. Це забезпечується одночасним зростанням соціального самовизначення та соціальної активності студентів практично у всіх специфічних видах такої діяльності.

Як позанавчальну пізнавальну діяльність ми розуміємо сукупність професійних норм, ідеалів, окремих результатів суспільного впливу, які є також свідомим, індивідуальним підсумком переопрацювання об'єктивних впливів, заломлених через почуття та розум.

Джерелом розвитку особистісних властивостей та якостей студента є соціальний досвід, нагромаджений попередніми поколіннями людей у процесі їх пізнавальної, трудової, соціальної, моральної, естетичної, творчої діяльності. Отже, становленню самоорганізованої особистості сприяють як зовнішні, так і внутрішні чинники. Зовнішнє середовище впливає на розвиток здібностей до самоорганізації через мотиваційну сферу особистості. Таким чином, самоор-

ганізація особистості студента – це його здатність, що характеризується інтелектуально-вольовою спрямованістю й розвивається в діяльності.

Для студента важливим показником творчо самоорганізованої особистості є здатність до застосування вміння людини застосовувати навички та уміння, набуті в процесі виконання одного завдання щодо розв'язання іншого.

Виявивши активність у пізнавальній діяльності, творчо в ній самореалізуватися можна тільки на основі усвідомлення своєї унікальності та вміння застосовувати її. Знайти відповідні засоби активності в змозі лише той соціально зрілий студент, який формує власну систему цінностей.

Об'єктивна необхідність пізнавальної діяльності зумовлюється, з одного боку, складністю та різноманітністю поставлених завдань, а з іншого – тим, що ті студенти, які досягли рівня вияву творчої індивідуальності в пізнавальній діяльності, володіють здатністю ефективніше впливати на своїх товаришів по навчанню. Для студентів, які виявляють творчу пізнавальну активність, характерний індивідуальний стиль діяльності, що сприяє формуванню в навчанні і за його сприяння більш високого рівня соціальної зрілості особистості.

Для соціально зрілого студента зростання позанавчальної пізнавальної активності – своєрідна властивість його особистості, що дає змогу здійснювати зворотний вплив на оточення. Ця властивість знаходить вияв і в тому випадку, якщо студент усвідомлює не тільки ту обставину, що зближує його з іншими студентами свого фаху, а й свою відмінність у творчому самовираженні в реалізації професійної мети. За такої умови майбутній фахівець у змозі сформулювати власну позицію й постати перед колегами не як простий функціонер, а як соціально зріла особистість.

Майбутній фахівець, удосконалюючи свою пізнавальну активність, усвідомлює себе не лише як соціально зрілу особистість, а і як соціально-професійну одиницю. Таке виокремлення дозволяє студенту усвідомити й відчутти свою значущість для тих, хто його оточує, й відповідно зрозуміти відповідальність за себе перед ними, потім перед собою і як вищий рівень відповідальності за себе і за оточення перед іншими.

Пізнавальна діяльність передбачає застосування до студента ряду додаткових вимог і тим самим впливає на зростання рівня його соціальної зрілості. Систематична робота в напрямку пізнавальної діяльності вдосконалює не лише професійний рівень, а й формує специфічні навички та звички, відповідний склад мислення та спілкування. Загалом пізнавальна діяльність студента-економіста здійснюється за двома напрямками: перший – вона є ознакою професійної майстер-

ності, другий – є активною умовою інтенсивного формування соціальної зрілості студента.

Сучасний етап організації навчально-виховного процесу навчальних закладів економічного профілю орієнтований здебільшого на формування та розвиток професійних якостей фахівця. Професійна спрямованість пояснюється як підготовка саме із спеціальних предметів, а не особистісно-цілісна компетентність.

На нинішньому етапі розвитку нашого суспільства праця фахівця економіста не може бути успішною тільки в умовах дотримання наявних стереотипів професійного мислення. За своєю природою будь-яка діяльність з людьми вимагає постійного оновлення методів та форм діяльності, критичного самоаналізу й вияву творчих якостей розуму. В діяльності економіста необхідно розв'язувати як суто інтелектуальні проблеми, котрі пов'язані із прогнозуванням виробничого процесу, вибором оптимальних варіантів розв'язання наявної виробничої проблеми, аналізом одержаних результатів, так і проблеми морально-етичного плану, що виникають у процесі професійного спілкування з іншими людьми та в процесі розв'язання виробничих завдань.

Будь-яка специфічна, творча діяльність потребує від студента вияву індивідуальних психічних якостей, що слугують запоруками її успіху. Наявність у студента певних здібностей вказує на здатність його до відповідальної діяльності. Наукові джерела по-різному пояснюють здібності. Але незалежно від цього переважна більшість науковців стверджує, що здібності – це індивідуальні психічні властивості особистості, які роблять людину здатною до певної діяльності, оскільки від них залежить легкість здобуття знань та умінь у відповідній діяльності. Розвиваються ці істотні властивості тільки в процесі відповідної діяльності.

Свої вершини аналіз продуктивного процесу досяг у працях С.Л.Рубінштейна (2). У його школі вперше були виявлені реальні детермінанти миттєвого передбачення, яке неможливо прогнозувати. С.Л.Рубінштейн писав: «... висхідним у мисленні є систематичний акт – зіставлення умов та вимог завдання. Аналіз здійснюється у рамках цього співвідношення і за його допомогою. Перехід від одного акту аналізу до наступного визначається у кожному випадку співвідношенням результату, одержаного за допомогою аналізу на цьому етапі, інших вимог, що залишилися невиконаними. Вихідна детермінація процесу співвідношення умов і вимог завдання, виступаючи в ході процесу кожного разу в нових формах, зберігається протягом усього процесу» (2, 97).

Немає творчих здібностей, які б існували паралельно із загальними й спеціальними, але разом з тим творчий потенціал особистості не є результатом суто кількісного зростання здібностей. Творче мислення є не протиставленням логічному, а продовженням його розвитку.

Основою самостійної пізнавальної діяльності студента є його самоосвіта. Вона реалізується на основі

цілеспрямованої потреби особистості студента в постійному нагромадженні та оновленні знань за допомогою різноманітних джерел. Самоосвіта є самопізнання людиною своїх сутнісних сил, що переходять у свідоме прагнення доповнити свої знання, здобувати нові в процесі цілеспрямованої, самостійної професійної діяльності.

Самоосвітня пізнавальна діяльність характеризується також опосередкованістю у випадку, коли спрямовується викладачем, а студент самостійно виконує необхідні завдання, розширюючи та поглиблюючи здобуті в процесі навчання знання. Для студента позанавчальна пізнавальна діяльність є автономною. Вона спонукається та регулюється як внутрішніми потребами, так й інтересами особистості студента, коли самостійно визначаються цілі самоосвіти, обсяг та способи здобуття знань, форми самоконтролю.

Предметно-професійна пізнавальна діяльність майбутнього фахівця забезпечує формування його інтелектуальної активності. Діяльність щодо засвоєння норм взаємостосунків з іншими людьми також формує соціальну зрілість студента.

Зміст позанавчальної пізнавальної діяльності студентів моделюється з опором на знання цього змісту в цілісній структурі особистості, в руслі взаємостосунків та потреб, які визначають рівень розвитку особистості. Зумовлено це тим, що пізнавальна діяльність студента поєднана спрямованістю формування соціальної зрілості як власної особистості, так й інших суб'єктів навчально-виховного процесу.

Ми вивчаємо розвиток соціальної зрілості особистості студентів-економістів, які цілеспрямовано залучалися до активної позанавчальної пізнавальної діяльності. Така активність вимагає від студентів не тільки виконання покладених обов'язків у навчанні, а й здатності здобувати додаткову пізнавальну інформацію, що сприяє реалізації власної програми соціально-професійного зростання. Це дає змогу студенту ознайомитися із наявним досвідом у цьому напрямку, визначити та реалізувати способи розв'язання формульованих завдань.

У ході аналізу проводився порівняльний аналіз рівня розвитку соціальної зрілості особистості студентів, які залучені й відповідно не залучені до активної позанавчальної пізнавальної діяльності (експериментальна та контрольна групи).

При дослідженні питання щодо залучення до позанавчальної пізнавальної діяльності на початковому етапі ми вивчали тих студентів, котрі мали бажання й уявлення, як і для чого вони будуть активно брати участь у позанавчальній пізнавальній діяльності. Ці студенти на першому курсі свого навчання (за результатами нульового статистичного зрізу) практично не відрізняються від своїх колег по навчанню рівнем соціальної зрілості особистості. Наступні діагностичні зрізи показали, що в тих студентів, які залучені до активної позанавчальної пізнавальної діяльності, значення узагальненого індексу зростає значно швидше порівняно із тими студентами, які активно не працюють щодо позанавчальної пізнавальної діяльності.

У період з 1995 року нами було зроблено кілька діагностичних зрізів розвитку особистості. Для аналізу безпосередньо ми виокремлюємо результати лише двох зрізів – 1998 та 2000 років. Експериментальні групи утворювали студенти-економісти, які були цілеспрямовано залучені до активної позанавчальної пізнавальної діяльності, контрольні – ті, що активної діяльності у цьому напрямку не виявляють. Порівняльний аналіз одержаних даних показав, що індекс соціальної зрілості особистості в студентів, які виявляють пізнавальну діяльність, значно вищий, змінюється швидше, ніж у тих студентів, які не виявляють активності щодо позанавчальної пізнавальної діяльності. Для порівняльного аналізу використовуємо частотні розподіли соціальної зрілості та її складових.

Вони показують, що індекс соціальної зрілості студентів-економістів експериментальної групи визначається інтервалом 4,01 – 4,5, а контрольної групи – 3,5 – 4,01.

Це вказує на наявність суттєвої статистично значущої різниці в ступені вияву соціальної зрілості особистості студентів-економістів зумовлених двома вибірковими сукупностями.

Участь студентів-економістів у цілеспрямованій діяльності щодо пізнавальної активності має тісний зв'язок із зростанням рівня їх соціальної зрілості. Студенти, які не виявляють активності щодо участі в позанавчальній пізнавальній діяльності, характеризуються значно нижчими темпами формування їх соціальної зрілості. Отже, цілеспрямована активна участь у позанавчальній пізнавальній діяльності є суттєвим педагогічним фактором об'єктивного формування соціальної зрілості особистості студентів-економістів.

Порівнюючи частотні розподіли соціальної зрілості студентів-економістів у результаті аналізу даних двох вибіркових сукупностей, показано, що існує значна різниця в інтервальних значеннях індексів соціальної зрілості. Для студентів, котрі активно працюють у напрямку позанавчальної пізнавальної діяльності, суттєве значення має наявність чіткого усвідомленого розуміння своєї соціальної значущості, яке також впливає на зростання рівня соціальної зрілості їх особистості.

Для діагностичного зрізу 1998 року значення індексу соціальної зрілості особистості студентів-економістів, які беруть активну участь у позанавчальній пізнавальній діяльності, визначається інтервалом 3,5 – 4,01, а за даними діагностичного зрізу 2000 року – 4,01 – 4,5. Значення індексу соціальної зрілості студентів, які активно не працюють щодо участі в пізнавальній діяльності, теж спостерігається аналогічна ситуація. Для першого діагностичного зрізу значення індексу соціальної зрілості цієї підгрупи студентів належить інтервалу 3,01 – 3,5, а за результатами другого діагностичного зрізу – інтервалу 3,5 – 4,01.

У першому наближенні наявність такої ситуації можна пояснити тим, що студенти експериментальної групи здійснюють прямий та опосередкований вплив

на студентів контрольної групи. Це й призводить до того, що коли зростає рівень соціальної зрілості студентів експериментальної групи, то відповідно зростає й рівень соціальної зрілості студентів контрольної групи.

Активізація участі студентів-економістів у позанавчальній пізнавальній діяльності, з одного боку, сприяє розвитку складових соціальної зрілості, а з іншого – розвиток соціальної активності та соціального самовизначення сприяє утворенню такої системи навчально-виховної роботи навчального закладу, яка передбачає організацію та стимулювання цілеспрямованого залучення студентів до позанавчальної пізнавальної діяльності з обов'язковою самостійною діяльністю щодо цього.

У дослідно-експериментальній роботі, що проводилася на базі Кіровоградського кооперативного технікуму економіки та права, здійснювався розвиток складових соціальної активності й самореалізації за допомогою застосування таких педагогічних стимулів: залучення студентів до активної участі в громадському житті навчального закладу, до науково-пізнавальної діяльності, прагнення до творчого (неординарного) самовираження, бажання апробувати набуті знання у відповідному середовищі й побачити наслідки їх застосування, розвиток орієнтації щодо наступної фахової підготовки.

Позанавчальна пізнавальна діяльність студентів-економістів зорієнтована на відшукування ефективних шляхів реалізації завдань щодо свого соціально-професійного зростання. Для цього в технікумі позанавчальна пізнавальна діяльність спрямовується адміністрацією так, що в процесі її здійснення студент виокремлює кілька цікавих інформаційних або ж професійних проблем і працює у напрямку їх розв'язання.

Соціальне самовизначення студентів-економістів розглядається нами у взаємозв'язках та взаємозумовленостях із соціальною активністю та соціальною відповідальністю.

Вище значення рівня соціального самовизначення спостерігається у тих студентів-економістів, які беруть активну участь у позанавчальній пізнавальній діяльності. У теоретичному плані це зумовлено більшою розвиненістю самого соціального самовизначення, яке містить у собі передусім професійне визначення. Для цієї підгрупи студентів індекс соціального самовизначення потрапляє в інтервал позанавчальної пізнавальної діяльності, а для підгрупи студентів, які не беруть активної участі в позанавчальній пізнавальній діяльності – 3,5 – 4,01.

У рамках дослідно-експериментальної роботи зростання рівня соціального самовизначення студентів-економістів пояснюється спеціально організованою системою роботи в напрямку здійснення позанавчальної пізнавальної діяльності, яка проводиться дирекцією Кіровоградського кооперативного технікуму економіки та права.

Активна участь студентів у такій діяльності цілеспрямовано стимулює зростання соціальної зрілості та її складових.

Для впливу на розвиток соціальної зрілості особистості студентів з власної ініціативи на базі технікуму створено лабораторію «Соціологія освіти».

Як впливає із експериментальних результатів, спостерігається чітка кореляція між участю студентів у позанавчальній пізнавальній діяльності та зростання значення індексу їх соціального самовизначення практично протягом усього строку проведення експериментальної частини дослідження.

В умовах сьогодення зростання рівня соціального самовизначення студентів способом активізації їх у позанавчальній пізнавальній діяльності пояснюється ще й тим, що, виявляючи таку активність, студент формує такий рівень соціальної зрілості, який сприяє не лише забезпеченню оволодінням запасом нових знань, а й позитивно сприяє саморозвиткові особистості в напрямку його активної взаємодії із середовищем існування за допомогою зрілої компетенції.

Зростанню рівня соціального самовизначення студента-економіста сприяють такі заходи, що застосовувалися в процесі організації позанавчальної пізнавальної діяльності:

- розширення обсягу та оновлення змісту інформації, зростання ерудиції, оволодіння вищим рівнем професійного світогляду;

- поглиблення методів теоретичного та практичного аналізу, дослідження прийомів постановки нових завдань, аналіз наявної ситуації як проблеми, перехід до новаторських дій;

- оволодіння прийомами аналізу конкретних проявів соціальної практики, що в цілому формує зрілість та гнучкість мислення;

- оволодіння сукупним аналізом наявних проблем, обґрунтування різних поглядів й можливість їх збігання;

- оволодіння прийомами та засобами втілення різних соціальних ролей, вияв гнучкості в прийнятті відповідної ролі, наслідування й виконання відповідних функцій, які лежать в основі оволодіння додатковими спеціальностями (або розширення інформаційно-змістовного навантаження однієї спеціальності) і відповідно формування фахівця більш широкого профілю.

Пізнавальна діяльність забезпечує студентові й додаткове володіння довільними уявленнями про особистісні показники як власного розвитку, так і своїх колег на основі вимог сучасного розвитку суспільства.

Для тих студентів, які не виявляють активності в позанавчальній пізнавальній діяльності, спостерігається сталість у їх соціальному самовизначенні незалежно від року їхнього навчання.

Для діагностичного зрізу 1998 року індекс соціального самовизначення студентів-економістів контро-

льної групи міститься в інтервалі 3,01 – 3,5, а у 2000 році – в інтервалі 3,5 – 4,01.

Індекс соціальної активності студентів-економістів, які беруть активну участь у позанавчальній пізнавальній діяльності, міститься в інтервалі 3,5 – 4,01, а у тих студентів, які такої активності не виявляють – 2,5 – 3,01.

Результати експериментальної частини досліджень показують, що зміст соціальної активності студентів, які беруть участь у пізнавальній діяльності, теж відрізняється. Так, у цієї групи студентів соціальна активність має соціально-ціннісну спрямованість, що передбачає демонстрацію вартості відповідного студента в діяльності оточення (середовища) (29%); активність у пізнавальній діяльності детермінує активність відповідного студента в інших видах навчально-виховної діяльності й вияву соціальної активності студентів експериментальної групи змодельований як наступне оволодіння обраною спеціальністю і відповідно «пристойне» працевлаштування (37%).

Щоб позитивно впливати на розвиток соціальної активності студентів-економістів за допомогою вияву їх активності в позанавчальній пізнавальній діяльності, необхідно будувати аргументи та організовувати відповідні вимоги, виходячи із наявності полімотивації навчально-виховної діяльності в цілому й практично-ціннісної необхідності взагалі. Позитивний вплив на це можуть здійснювати запас міцності знань та установок з минулого, підтримка й розвиток їх у теперішньому часі, відповідний перехід до перспективних мотиваційних установок, зростання інтересу та його усвідомлення щодо пізнавальної діяльності, розуміння можливостей додатково одержаної інформації для подальшого соціально-професійного зростання.

Виходячи звідси, виділяємо причини, які відрізняють активність студентів в участі у позанавчальній пізнавальній діяльності:

- а) відмінність у попередньому соціальному досвіді;
- б) різниця у мотивації участі в пізнавальній діяльності;
- в) різниця в баченні можливості застосування додатково здобутої інформації;
- г) різні мотиви оволодіння спеціальністю.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Радул В.В., Михайлов О.В. Соціальна зрілість майбутнього фахівця: педагогічні фактори формування: [Монографія]. – Кіровоград, Центральне – Українське видавництво, 2000. – 148с.
2. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии . 2-е изд./ Отв. Ред. Е.В.Шорохова. – М., Педагогика, 1976. – 416с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Михайлов Олександр Васильович – директор Кіровоградського кооперативного технікуму економіки та права ім.М.П.Сая.

Коло наукових інтересів – дослідження проблем виховання соціальних характеристик особистості.

Стаття надійшла до редакції 17.03.2000 р.

МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ (природничо-математичні науки)

ФРОНТАЛЬНІ ЕКСПЕРИМЕНТИ З ОПТИКИ ЯК ЗАСІБ ПОЛІПШЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

С.П. Величко, Е.П. Сірик

Розглядаються можливості удосконалення фізичної освіти у різнопрофільних середніх навчальних закладах у зв'язку з активізацією самостійної дослідницької навчальної діяльності учнів. Даються конкретні рекомендації до індивідуальних і фронтальних досліджень з оптики.

The possibilities of improvement of physical education in different types of secondary educational institutions in connection with stirring up independent research pupils' activities are considered in the article. Some concrete recommendations to the individual and frontal research on optics are proposed in it.

Аналіз методичної літератури з фізики свідчить, що в сучасних умовах розбудови фізичної освіти вчителю мало пропонувано рекомендацій, які дозволяють під час розв'язання навчальних фізичних проблем оцінювати природні явища не тільки якісно, а й при поглибленому вивченні фізики дозволяли б кількісно характеризувати й встановлювати та перевіряти відповідні фізичні закони й закономірності. У цьому плані, як впливає із практики, особливе місце належить різноманітним навчальним експериментам й особливо фронтальним експериментам, спрямованим на виконання учнями самостійних досліджень і встановлення закономірностей оптичних явищ.

Важливе значення у фізичній освіті молоді шкільного віку мають досліди, що ілюструють практичне використання властивостей світла та спрямовані на застосування відповідних методів дослідження в оптиці. Ці досліди сприяють розкриттю зв'язку науки й практики, розкривають можливості використання навчальних експериментів у практичній діяльності людини, підвищують рівень професійно спрямованої підготовки школярів і мають велике світоглядне значення. Дуже важливою є постановка дослідів з виявлення характеру розподілу енергії світла в різних оптичних явищах та досліди, що дозволяють кількісно оцінювати характер розподілу світлової енергії.

Вивчення та аналіз пропозицій, які даються в методичній літературі з фізики, показують, що деякі рекомендації не знайшли широкого запровадження під час вивчення оптики в шкільному курсі фізики. Це пов'язано з тим, що відтворення одних пропозицій, наприклад, демонстрацій в умовах школи вимагає досить різноманітного матеріального оснащення кабінету фізики й поряд з цим високої майстерності від учителя, для реалізації інших рекомендацій і постановки інших дослідів необхідні прилади, котрі промис-

ловістю не виготовляються, а самостійне їх виготовлення ускладнене і т.п. Тому варто знайомити учнів, наприклад, з фізичними основами спектрального аналізу та основними закономірностями спектрів і випромінювання й можливостями практичного їх використання на основі експериментального методу з урахуванням наявного і досить поширеного обладнання. Для цього вимагається розробка доцільної системи навчальних дослідів у вигляді демонстрацій вчителя й самостійних учнівських експериментів у вигляді лабораторних робіт, фізичного практикуму, експериментальних задач та індивідуальних і домашніх спостережень та дослідів. Така система оптимально підібраних дослідів являє собою ефективну методичну систему в навчанні фізики. Крім того, необхідні відповідні засоби й навчальне обладнання для відтворення таких різноманітних дослідів у шкільних чи домашніх умовах. Удосконалення системи навчального фізичного експерименту на сучасному етапі нерозривно пов'язано із розробкою нового шкільного навчального обладнання. У зв'язку з цим нами був розроблений і виготовлений прилад, перевірений у навчальному процесі з фізики в школі й у вищому навчальному закладі – інтенсивне джерело еталонного випромінювання ДЕВ-2 (ДЕВ-2м). За допомогою цього джерела під час вивчення питань з оптики та будови атома можна спостерігати й досліджувати випромінювання атомів 32 різних хімічних елементів та їх сумішей. Створений зразок моделі джерела еталонного випромінювання відповідає останнім науковим досягненням у фізичній галузі науки та спектроскопії, враховує здобутки й надбання наукового та навчального приладобудування, узгоджується з ергономічними вимогами до навчального обладнання з фізики й дозволяє одночасно ефективно запроваджувати його на уроках фізики і встановлювати при цьому якісні та кількісні спектральні закономірності й знайомити учнів з основами спектрального аналізу. ДЕВ-2м, як свідчить його апробація, може бути використаний як еталонне джерело спектрів для наукових і технічних цілей, а також для градування й калібрування обладнання, яке використовується в практичній спектроскопії.

Джерело еталонних спектрів ДЕВ-2м складається із спектральних безелектродних ламп ВСБ-2, котрі є джерелами спектрів випромінювання різних хімічних елементів, і високочастотного генератора, що збуджує випромінювання цих ламп. Експериментальна пе-

ревірка засвідчила, що за допомогою ДЕВ-2м в умовах середнього навчального закладу будь-якого типу й профілю вивчення фізики можливе запровадження наступних фронтальних експериментів, як одного із виду навчального експерименту в педагогічній системі формування фізичних знань з урахуванням посилення самостійної пізнавальної діяльності учнів.

Дослід 1. Спостереження спектрів різних хімічних елементів.

Випромінювання атомів будь-якого хімічного елемента характерне особливістю спектральних ліній, які відповідають для кожного окремого елемента, бо в природі немає і не може бути двох хімічних елементів, випромінюваних спектральні лінії яких були б ідентичними. Тому вивчення спектрів випромінювання дозволяє вивчати внутрішню будову атома, й самі закономірності спектрів покладені в основу спектрального методу дослідження і практичної спектроскопії.

Практика свідчить, що демонструвати велику кількість спектрів на уроці вчитель не має можливості, бо відсутнє необхідне навчальне обладнання (інтенсивні джерела спектрів, спектральне обладнання з високою розподільною здатністю, пристрої для реєстрування чи візуалізації спектральних ліній особливо, коли їхня інтенсивність мала, в кабінетах фізики недостатньо відпрацьована система реєстрування спектральних ліній для кількісної їх оцінки тощо). Отже, переваги надаються фронтальним дослідом і спостереженням учнів.

Для організації фронтального вивчення спектрів під час уроку фізики на демонстраційному столі встановлюють прилад ДЕВ-2м, повернутий коливальним контуром із встановленою спектральною лампою до класу. Для збільшення кута зору під час дослідів на короткий час можна зняти захисну кришку. У тримач встановлюють лампу ВСБ-2 з наповнювачем, спектр якого вивчається. Кожному учневі вчитель пропонує (залежно від наявності в шкільному кабінеті) призму чи дифракційну решітку зі шкільних наборів або ж і призму, і дифракційну решітку. За цих умов більш ефективним є використання голографічних дифракційних решіток, виготовлених за допомогою метода Фур'є голограм (2, 154).

Потім учитель (чи лаборант) умикає генератор. Струм, який споживає генератор, слід встановлювати мінімальним, але таким, щоб збуджуване випромінювання атомів даного хімічного елемента давало б досить яскраве свічення.

Учитель пропонує кожному учневі спостерігати лінійчастий спектр і замалювати його в зошиті: реєстрування спектральних ліній краще пропонувати виконати або різнокольоровими олівцями, або зазначити колір кожної лінії. Згодом встановлюють лампу ВСБ-2 з іншим наповнювачем, наприклад, натрієм, який дає яскравий дуплет двох жовтих ліній.

Під час виконання фронтальних спостережень із наявних ламп ВСБ-2 вибирають ті, які дають більш яскраві та інтенсивні лінії, серед котрих немає ультрафіолетового випромінювання. Таким чином, учні

доходять висновку, що кожний хімічний елемент має свій, притаманний лише йому, набір спектральних ліній з відповідним їх розміщенням та характерною інтенсивністю окремих ліній.

Дослід 2. Визначення хімічного складу суміші спектральним методом.

Фронтальні спостереження, виконані згідно з дослідом 1, дозволяють на якісному рівні з'ясувати сутність спектрального методу встановлення хімічного складу деякої суміші. Установа для фронтального дослідів з основ спектрального аналізу суміші складається таким же чином, як і в попередньому експерименті. Учні спершу спостерігають та замальовують лінійчасті спектри декількох чистих хімічних елементів (наприклад, Cd, Sn, Na, K та ін.). Потім у коливальний контур приладу встановлюють лампу, наповнену сумішшю деяких цих елементів, зокрема Cd і Sn. Учні спостерігають спектр, замальовують його і за сукупністю та розташуванням спектральних ліній знаходять, які елементи входять до складу даної суміші.

Дослід 3. Порівняння спектрів випромінювання атомів He та Ne з випромінюванням активного елемента навчальної моделі лазера.

Аналіз перспективних напрямків удосконалення методики навчання фізики показує, що актуальною проблемою є вивчення будови й роботи оптичних квантових генераторів (ОКГ), які яскраво ілюструють визначні досягнення квантової електроніки як сучасної нової галузі, котра практично недавно виокремилась із фізичної науки. А тому питання фізичних основ будови й принципу роботи ОКГ відносно недавно внесені до змісту основного матеріалу шкільного курсу фізики. Використовуючи лазер під час викладання шкільного курсу фізики, є можливість вдосконалити методику та підвищити ефективність основних демонстраційних дослідів з оптики. Крім того, на основі лазера можна розробити багато нових демонстраційних дослідів, які глибше розкривають сутність фізичних явищ і процесів та вдосконалюють зміст навчального матеріалу з фізики. Із запровадженням лазера спрощується постановка й методика виконання демонстраційних дослідів, поліпшується виразність і переконливість їх результатів. Варто також додати, що демонстрації з використанням лазера належать до фундаментальних демонстраційних дослідів з фізики і їх постановка на уроках фізики в середній школі та у вищих навчальних закладах відповідає основним тенденціям розвитку методики викладання фізики в сучасних умовах удосконалення фізичної освіти та вимогам підвищення наукового рівня вивчення курсу фізики.

Водночас навчальний лазер удосконалює систему шкільного фізичного експерименту, і зокрема такий вид навчальних дослідів, як фронтальний метод їх виконання на уроці. Це досить важливо, бо під час демонстрацій вчителя лазер сприймається учнями лише як джерело еталонного випромінювання з довжиною хвилі $\lambda=632,8$ нм, яке до того ще є когерентним, моно-

хроматичним і поляризованим. Однак, під час вивчення будови й принципу роботи навчальної моделі ОКГ, яка є лазером газовим, що працює на гелій-неоновій суміші, досить важливо довести до свідомості учнів роль і призначення активного елемента цього лазера, де міститься така газова суміш.

Одним з першочергових фронтальних дослідів для вивчення будови газового лазера навчальної моделі є порівняння спектрів випромінювання чистих хімічних елементів He та Ne з випромінюванням активного елемента гелій-неонового лазера.

Цей фронтальний дослід доцільно виконати наступним чином. На демонстраційному столі розташовують з одного боку джерело еталонного випромінювання ДЕВ-2м, а з іншого боку, газовий гелій-неоновий лазер ЛГН-109 без захисного корпусу, що дозволяє спостерігати бічне випромінювання активного елемента. Учні пропонують спостерігати та замальовувати спектр випромінювання спочатку гелію та неону, одержаного за допомогою спектральних ламп ВСБ-2 з гелієм та неонам і приладу ДЕВ-2м й дифракційної решітки.

Потім рекомендують учням вивчати спектр бокового випромінювання гелій-неонового лазера. Згодом, порівнюючи одержані результати і малюнки, зробити висновок стосовно наявності в спектрі випромінювання лазера характерних ліній неону та гелію.

Як свідчить наш досвід, фронтальний експеримент під час вивчення хімічного складу газової суміші в шкільному лазері ЛГ-209 чи ЛГН-109 доцільно поєднувати із демонстраціями вчителя. Зокрема, після вивчення бокового свічення суміші в активному елементі газового лазера і встановлення того факту, що суміш складається із гелію та неону, вчитель продовжує пояснення і супроводжує свою розповідь такою ілюстрацією.

Увімкнувши лазер і спрямувавши його випромінювання на екран, розміщений на другому кінці демонстраційного столу, вчитель звертає увагу учнів, що це випромінювання, як і бокове свічення газової суміші, також має яскраво-червоний колір. Відтак, закономірним є запитання: який спектральний склад випромінювання лазера навчальної моделі ?

Щоб з'ясувати цю навчальну проблему, найкраще на шляху випромінювання перед екраном розташувати ту ж саму призму (чи дифракційну решітку), якою користувалися учні, й виявити, що це випромінювання є однокольоровим, тобто інших спектральних ліній у цьому випромінюванні немає.

Таким чином, завдяки комплексному запровадженню фронтального й демонстраційного експерименту встановлюється роль і дія іншого досить важливого елемента лазера-резонатора, який із усіх спектральних ліній виділяє лише одну – червону.

Дослід 4. Порівняння спектральної чутливості ока людини.

Цей фронтальний дослід має велике значення в зв'язку з тим, що дозволяє довести учням різну чутливість ока учнів класу, тобто, що візуальна оцінка світлової енергії має суб'єктивну характеристику.

Під час виконання спостережень учнями з різних місць класу доцільними є деякі такі застереження.

1. Установку краще зібрати так, як і в попередніх дослідах. Але замість джерела еталонного випромінювання ДЕВ-2м доцільніше скористатися електричною лампочкою, яка має пряму нитку розжарення, або ж розмістити її так, щоб учні спостерігали її як точкове джерело світла.

2. Для виконання розрахунків визначення довжин світлових хвиль, що відповідають крайнім спостережуваним ділянкам неперервного спектру, необхідно завчасно виміряти рулеткою відстань від кожного робочого місця учнів до центру демонстраційного столу й записати ці значення та передбачити можливість вимірювання відстаней від теплового джерела світла до крайніх спектральних ділянок, які спостерігаються в досліді кожним учнем. Тоді схема установки буде мати вигляд, що показаний на рисунку 1.

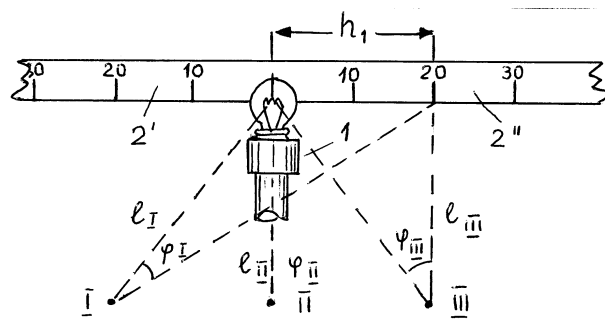


Рис. 1. Схема установки: 1-електрична лампочка на підставці, 2', 2'' – два демонстраційні метри, що з'єднані нульовою поділкою один до одного, I, II, III – робочі місця учнів.

3. Для виконання розрахунків під час фронтальних спостережень доцільно рекомендувати вивчати неперервний спектр за допомогою дифракційної решітки. Тоді, скориставшись формулою решітки $d \sin \varphi = k\lambda$ (1), учні можуть визначити спершу кут φ , під яким вони спостерігають крайні спектральні лінії у червоній та фіолетовій частині спектру, а згодом матимуть можливість визначити й спостережувані довжини світлових хвиль.

4. Щоб фронтальне спостереження в класі дало позитивний педагогічний ефект, необхідно вчителю з'ясувати, які решітки слід запропонувати для виконання дослідів учням, робочі місця яких розташовані ближче (чи віддаленіші) до демонстраційного столу. Варто виходити із створення однакових умов для спостережень з усіх місць у класі. Тоді близько розташовані робочі місця учнів можна забезпечити решітками з малою постійною $d \approx 0,002$ мм (тобто 500 лін/мм), а віддалені потребують решітки з постійною $d \approx 0,005$ (тобто 200 лін/мм).

Спостерігаючи через запропоновану дифракційну решітку неперервний спектр, кожний із учнів встановлює крайні ділянки спектру, які він бачить у червоній і фіолетовій частині й на основі використання демонстраційного метра зліва і справа від джерела записує значення відстані h , на якій він бачить ці крайні лінії.

На підставі даних про відстань від робочого місця до центра демонстраційного стола I, де розміщена електрична лампочка (ці дані завчасно вимірює учитель і дає їх у вигляді готових результатів, до речі, ці результати в класі завжди залишає сталими і можуть використовуватися не тільки під час цього досліду, а й у ході цілої серії подібних фронтальних експериментів), учень обчислює кут дифракції, під яким він спостерігає відповідну спектральну лінію,

$$\varphi = \arcsin \frac{h^2}{\sqrt{l^2 + h^2}} \quad (2),$$

а потім за формулою (1) визначає довжини світлових хвиль, які він спостерігає.

За одержаними результатами і внаслідок порівняння отриманих кожним учнем результатів роблять висновки про суб'єктивність спектральної чутливості ока людини. Усреднюючи отримані результати в класі, одержують середньостатистичні дані про спектральну чутливість ока людини в цілому.

Дослід 5. Домашні досліди з визначення спектральної чутливості ока членів сім'ї.

Рекомендації з відтворення досліду 4 в домашніх умовах суттєво підвищують учнівську активність з експериментування та використання набутих знань для вивчення чутливості ока членів сім'ї. За допомогою дифракційної решітки, лінійки та електричної лампи учні в домашніх умовах визначають спектральну чутливість ока кожного члена сім'ї та можуть зробити висновки, як залежить чутливість ока від віку та стану здоров'я членів родини.

Отже, фронтальні навчальні експерименти й спостереження учнів сприяють підвищенню рівня системи фізичних знань, умінь і навичок з питань про оптичні явища і закони їх перебігу та практичне застосування у повсякденному житті випускників середніх навчальних закладів. Одночасно такі види навчальних дослідів поліпшують процес навчання фізики та активізують самостійну пошукову діяльність кожного школяра, озброюючи його основами наукових методів пізнання навколишнього середовища та формуючи уявлення про природничо-наукову картину світу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Величко С.П., Сирьк П.В., Сирьк Э.П. Источник эталонного излучения. Информ. листок.- Кировоградский ЦНТИ, 1989. – 5 с.
2. Величко С.П., Ковальов І.З. Лазер у шкільному курсі фізики./ Посібник для вчителів. – К.: Рад. шк., 1989. – 240 с.
3. Тарасевич Н.И. Руководство к практикуму по спектральному анализу / под ред. А.П. Алимарина. – М.: Из-во Моск. уни-та, 1977. – 136 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Величко Степан Петрович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – дидактика фізики в школі та вузі.

Сірик Едуард Петрович – аспірант Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – методика навчання фізики та вдосконалення навчального фізичного експерименту.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2000 р.

УДОСКОНАЛЕННЯ ЧИТАБЕЛЬНОСТІ ДЕМОНСТРАЦІЙНИХ УСТАНОВОК ДЛЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ РЯДУ ФІЗИЧНИХ ЗАКОНІВ

В.П. Вовкотруб

Обґрунтовано проблеми недосконалого експериментального відтворення змісту ряду фізичних законів стосовно читабельності демонстраційних установок. Вказано на невідповідність конструкційних і технічних характеристик ряду вимірювальних приладів дидактичним та ергономічним вимогам.

The problems of imperfect experimental reflection of content of some physical laws, concerning readability of demonstrational devices, are grounded. The discrepancy of design and technical characteristics of some measuring instruments to didactic and ergonomic requirements was shown. The advisability of electronization of educational physical experiment was shown aswell.

Для експериментального відтворення навчального матеріалу відповідно до дидактичних вимог вчитель керується такими критеріями вибору експерименту:

- наявності у фізичному кабінеті необхідного обладнання;
- простоти й зручності демонстраційної установки;

– відповідності принципу дії установки змісту фізичного явища чи процесу, який відтворюється;

– незначній затраті часу на виконання експерименту;

– відповідності правилам техніки безпеки.

Проте не завжди в умовах шкільного фізичного кабінету їх можна реалізувати. Причиною є недосконалість або відсутність відповідного обладнання. Зокрема, при проектуванні демонстраційного обладнання з фізики приділяється мало уваги ергономічному підходу. Низька ефективність багатьох демонструвань є наслідком того, що при розробці експерименту недостатньо враховувались діяльність і психофізіологічні особливості сприймання учнів, в основі яких лежать складні перцептивно-мислені процеси (3, 12).

В інженерній психології (4) сукупність відомостей, які надходять від об'єкта (демонстраційної уста-

новки) до оператора (до учнів) називається освідомлювальною інформацією. Її зчитування учнями поділяється на три види (3):

1) контрольне – коли фіксується наявність того чи іншого явища, процесу тощо;

2) якісне – визначається напрямок змін перебігу процесу;

3) кількісне – фіксуються кількісні значення змінних величин.

Забезпечення кількісного зчитування ще не завжди піддається реалізації. Пов'язано це з використанням вимірювальних приладів, конструкційні особливості яких забезпечують вимірювання відповідних фізичних величин тільки за певних обмежених умов, здебільшого як окремих дослід. Такі прилади не пристосовані для використання в складних експериментальних установках у поєднанні з іншими приладами та вузлами. Це характерне для установок щодо експериментального відтворення процесів разом з вимірюванням ряду фізичних величин і подальшим встановленням між ними функціональної залежності. Так, наприклад, при демонструванні другого закону Ньютона ставиться мета:

– зафіксувати наявність зміни швидкості тіла при дії на нього сили (контрольне зчитування);

– виміряти кількісні значення маси тіла, сили, що на нього діє, і викликаного силою прискорення (кількісне зчитування).

У методичних посібниках наведено кілька варіантів демонстрації. Установка, зібрана на основі приладу «Тіла нерівних мас» з використанням демонстраційних трубчатого динамометра і тахометра (1, 43–44), недостатньо описана. Не зрозуміло, яким чином динамометр закріплено до приладу, адже він також обертається; як виконано вузол блоків, через які перекинуті нитки, що сполучають тіла з пружиною динамометра.

Практично в процесі дії сили на тіла при обертанні фіксується лише кількісне значення сили. Маса тіл вимірюється і фіксується окремо. Процес визначення прискорення складають такі операції: фіксація за показаннями тахометра кутової швидкості руху тіл при обертанні; вимірювання радіуса кола по якому рухались тіла; визначення прискорення за відповідною формулою. Всі етапи дослід повторюють принаймні ще два рази для інших значень маси тіл, сили, що діє, чи прискорення. Далі одержані кількісні значення зіставляють і встановлюють функціональну залежність, тобто виводять другий закон Ньютона. У результаті демонстрації складають тринадцять етапів.

Установка, зібрана з використанням комплексу «Обертаний диск», відрізняється від попередньої тим, що в ній динамометр не обертається, а обертається маятниковий тахометр, проте збирання й налагодження установки потребують значних затрат часу та ретельності щодо надійного кріплення елементів рами, на якій закріплюють динамометр. Недоліком цієї і попередньої установок є ще й те, що вантажі часто падають з лотка чи бруска.

Використання приладу ПДЗМ /5/ поліпшує якість демонстрації в плані заміни руху по колу прямолінійним. Варто відзначити і використання досконаліших вимірювальних приладів: електронного лічильника-секундоміра з цифровою індикацією та спеціального динамометра, що входить до комплексу. Ліквідація сили тертя сприяє одержанню точніших результатів.

Решта варіантів демонстрації, запропонованих у різних методичних посібниках, мають не менше типових і специфічних недоліків. Найсуттєвішими з них є такі:

1. Відсутність приладу для безпосереднього вимірювання прискорення тіла.

2. Не забезпечено умов зручного фіксування фізичних величин, пов'язаного з обертанням чи іншим переміщенням пристосування чи вимірювального приладу.

3. Досліди не піддаються повторенню з порівняно однаковими результатами, а також за інших умов.

4. Спостерігаються зриви демонстрацій, пов'язані з конструкційними недоробками обладнання.

5. Складність демонстрацій, пов'язана з великою кількістю етапів, операцій.

6. Складність збирання і налагодження установки, недостатня видимість.

Наведені недоліки є суттєвими підготовці й виконанні ряду інших демонстрацій та експериментальних завдань. Причини стосуються в основному конструкційних особливостей і технічних характеристик обладнання, проблеми розробки якого залишаються складними. Непоодинокі факти свідчать, що розв'язання проблем відповідно до дидактичних вимог породжує проблеми відповідно до ергономічних, і навпаки. Так, наприклад, електронний лічильник-секундомір з цифровою індикацією ССУ-М має значні конструктивні й технічні переваги над електромеханічним типу СЭД, проте він менш зручний для використання в демонстраційних установках тим, що органи керування винесені на передню панель і недоступні для вчителя у випадках, коли його робоча зона визначена за демонстраційним столом.

Використання мікроелектроніки в процесі розробки й створення навчального обладнання – один з нових перспективних шляхів. Так, випущений промисловістю саморухомий візок ТМД-2 (6) із сенсорним керуванням дозволяє якісно виконати демонстрації рівномірного руху. Вдосконалення демонстрацій з кінематики й частини з динаміки, зокрема й другого закону Ньютона, потребує розробки та виготовлення якісно нових вимірювальних приладів, передусім акселерометра, які б відповідали таким вимогам:

1. Можливість використовувати як окремо, так і в демонстраційних установках для вимірювання і фіксації фізичних величин.

2. Забезпечувати можливість варіювання точністю і межами вимірювання відповідної величини.

3. Забезпечувати можливість використання в типових демонстраційних установках, наприклад, ПДЗМ,

КМП тощо, відповідати принципу внутрі- і міжпредметної інтеграції.

4. Подавати інформацію на цифровому табло.

5. Забезпечувати можливість винесення органів керування і висвітлення інформації в робочу зону демонстратора.

На рис. 1 наведено дидактичні й пов'язані з ними ергономічні вимоги та конструкційні особливості до створення обладнання для навчального фізичного експерименту.

Дидактичні вимоги	Ергономічні вимоги	Конструкційні особливості
Видимість	Вибір робочої зони вчителя, розміри, колір, розташування елементів установки.	Варіювання розташуванням органів керування.
Наочність	Оптимальний обсяг нової інформації.	Простота установки, забезпечення безпосереднього вимірювання величин.
Достовірність	Усунення сторонніх процесів та сумнівних і суперечливих результатів.	Відповідність принципу дії установки змісту явища, яке вивчається
Надійність	Простота збирання й налагодження установки, варіювання складовими.	Єдність вхідних і вихідних характеристик модулів, вузлів, приладів.
Повторюваність	Можливість повторення за інших умов.	Забезпечення зміни параметрів установки, точності й меж вимірювань.
Доступність	Читабельність установки.	Використання оптимальної кількості складових установки.
Незначні затрати часу	Транспортабельність установки.	Забезпечення умов оптимальності тривалості процесу.

Дидактичні вимоги	Ергономічні вимоги	Конструкційні особливості
Естетичне виховання	Створення ефектів, комфорту тощо.	Використання нових матеріалів, дизайну тощо.
Дотримання правил техніки безпеки і норм охорони праці.		

Отже, розробка навчального фізичного експерименту й відповідного обладнання повинна комплексно відповідати дидактичним та ергономічним вимогам і здійснюватись згідно із сучасними тенденціями створення обладнання з використанням сучасних технологій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Демонстрационный эксперимент по физике в средней школе. Ч. 1. Механика, молекулярная физика, электродинамика / Под. ред. А.А.Покровского. Изд. 3-е перераб. – М.: Просвещение, 1978. – 351 с.
2. Медведев В.И., Парачев А.М. Терминология инженерной психологии/ Военно-мед. ордена Красного Знамени академия им. С.М. Кирова. – Л.: 1971. – 112 с.
3. Наумчик В.Н., Саржевский А.М. Наглядность в демонстрационном эксперименте по физике /Эргономический подход/ – Мн.: Изд-во БГУ, 1983. – 96 с.
4. Практикум по инженерной психологии / Под ред. А.А. Крылова, В.А. Ганзена. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. – 115 с.
5. Прибор для демонстрации законов механики ПДЗМ: Паспорт ПДЗМ-ОО-ООПС / М-во просвещения РСФСР. – М., Просвещение, 1977. – 39 с.
6. Тележка самодвижущая ТМД-2 (учебная) Руководство по эксплуатации. – 1988. – 5 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вовкотруб Віктор Павлович - докторант кафедри методики фізики Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.

Коло наукових інтересів – ергономіка навчального фізичного експерименту.

Стаття надійшла до редакції 7.03.2000 р.

СИСТЕМИ ЧИСЛЕННЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ТА ІНФОРМАТИКИ

Н.М. Войналович

Для просування в напрямку посилення ролі дискретних розділів математики в математичній освіті пропонується в спецкурс з дискретної математики для студентів педагогічних вузів спеціальності «Математика та інформатика» вмістити розділ «Системи числення». У статті обґрунтовується ця пропозиція та наводиться програма вивчення систем числення.

We offer to include a section Notations in to special course of discrete mathematics for students of pedagogical universities on professions Mathematics and informatics. This require for the direction to reinforce role of discrete mathematics section in mathematical education. The article offers the motivation of the proposal program for study a notations.

Багато людей, навіть спеціалістів у галузі математики, дивляться на арифметику як на тривіальну річ, якої навчають дітей у школі та дії якої з успіхом виконують машини, і вважають, що вивченням цього предмета досить обмежитися в школі. Та ми глибоко переконані в тому, що недостатня увага до цієї нижчої математики у вузах, і особливо в педагогічних, значно збіднює професійну підготовку спеціалістів. Арифметика є тим предметом, який має багато цікавих і важливих аспектів. Системи числення (СЧ) – це розділ арифметики, який сьогодні перебуває на межі обчислювальної математики та програмування для ЕОМ.

Тематика, пов'язана із системами числення, дає прекрасну можливість для викладу з єдиного погляду різноманітного матеріалу, що має велике педагогічне значення. Системи числення – це той місток, який тісно поєднує викладання математики та інформатики.

Вже стародавні піфагорійці вчили, що все є число. Та кількість чисел, якими вони користувалися, не йде ні в яке порівняння з фантастичним танком цифр, що оточують нас у повсякденному житті.

Для того, щоб ефективно працювати з такими масивами чисел, велике значення має добра система числення. Такі чудові СЧ були ще в стародавні часи. Це і шістдесяткова вавилонська СЧ; це і десяткова СЧ, яка виникла і розвинулась завдяки зусиллям арабів та індусів, і в наш час стала тією золотою серединою, котра однаково добре задовольняє різноманітні вимоги при роботі з числами. Здавалось би, що за пройдені століття, в чому-чому, а в тому, що стосується систем числення і техніки лічби, наука давно отримала остаточні й найкращі результати. Виявляється – це зовсім не так. Створення ЕОМ спонукало по-новому переглянути питання про системи числення, про оптимальні методи виконання арифметичних операцій над цілими числами, про операції в системах з плаваючою комою і т.п.

Варто звернути увагу й на те, що тематика, пов'язана з СЧ, має загальнокультурну цінність. Та якщо спеціалісти в галузі проектування й конструювання ЕОМ добре знають сучасну арифметику, то ті, хто одержує середню, середню спеціальну, вищу і навіть вищу педагогічну освіту на фізико-математичних факультетах, мають досить туманне уявлення про ці фундаментальні питання. Системам числення приділяється не тільки недостатня увага, а часто цей розділ у загальній освіті взагалі ігнорується. Зрозуміло, що з таким станом миритись не можна. Правда, якщо бути справедливим, то усе ж таки деякі СЧ, відмінні від десяткової (в основному двійкова та шістнадцяткова), розглядаються при вивченні інформатики. З цих питань практично відсутня навчальна література, хоча існує немало літературних джерел, присвячених СЧ. Не претендуючи навіть на короткий огляд такої літератури, усе ж відзначимо деякі з книг і статей, які в наш час ще є доступними для тих, хто цікавиться СЧ.

Передусім назвемо книгу Н. Бурбакі (2), де в розд. 4 § 8 викладено загальний підхід до побудови позиційних систем числення, і цей підхід ґрунтується на виборі більш-менш довільної базисної монотонно зростаючої послідовності.

Не можна не згадати монографію Р. Кнута (9). У цій книжці коротко, але досить повно викладена історія виникнення, впровадження та розвитку різноманітних СЧ. Відповідно паралельно даються посилання на основні бібліографічні джерела (латинською, англійською, французькою, німецькою мовами), на жаль, не завжди доступні нашому читачу. Основна увага приділяється розробці алгоритмів для виконан-

ня арифметичних операцій у позиційних СЧ. У книзі наведено багато цікавих і часто проблемних задач.

Важливим є розділ 28 довідника (14), написаного С. Певі та А. Шопф. У цьому розділі, який називається «Системи числення», розглянуто чотири алгоритми для переведення чисел з b -системи у B -систему. Цінними є таблиці чисел у різних СЧ, а також таблиці математичних констант у вісімковій СЧ.

Багатьом учителям, викладачам педагогічних вузів добре відомі невеликі чудові брошури С.В. Фоміна (17) та В.Н. Касаткіна (8). У них розповідається про історію виникнення, властивості та застосування різних систем числення, зокрема, десяткової, двійкової та трійкової. У зв'язку з двійковою СЧ даються елементарні відомості про обчислювальні машини. Особливий інтерес у тих, хто викладає математику і цікавиться СЧ, викликає книжка В.Н. Касаткіна. Крім традиційних питань, багато уваги приділяється врівноваженій трійковій СЧ та операціям над числами в такій СЧ; є чимало цікавого матеріалу про СЧ з від'ємними основами, з комплексними основами, а також даються відомості про СЧ на основі використання китайської теореми про залишки.

Далі звернемо увагу на книгу авторів А.А. Бельського та Л.А. Калужніна (1). У розділі IV «Системи числення» розглядаються традиційні позиційні СЧ, властивості чисел у таких системах та зв'язок між системами числення з основою n та n^k .

Цікавим і корисним є шостий розділ «Системи числення» книги О. Оре (12). Автор знайомить читачів з історією походження різних СЧ, порівнює їх, розглядає СЧ, які використовуються в ЕОМ, наводить деякі задачі та ігри, пов'язані із СЧ.

Матеріал про різні СЧ та арифметику в таких системах можна знайти в різноманітних статтях, розкиданих по таких журналах як «Квант», «Математика в школі», «У світі математики». Наприклад, (7), (11), (18).

Про СЧ, звичайно, є матеріал і в деяких посібниках для факультативних занять з математики. Наприклад, таким є посібник для 7 класу за редакцією Г.П. Бевза (10). У розділі II «Системи числення і арифметичні пристрої ЕОМ» цінним є матеріал про схеми тих пристроїв, які виконують арифметичні операції з двійковими числами.

Без перебільшення можна вважати, що тематиці, пов'язаній з числами, системами числення, арифметичними операціями в таких системах більше приділяється уваги в літературі з популярної математики, ніж у навчальних посібниках. Тут, звичайно, варто згадати книжки Я. Перельмана (13), М. Гарднера. Наприклад, у Гарднера в його знаменитих «Математических досугах» (14) системам числення присвячений розділ 36 «Недесяткові системи числення». У ньому розглядаються задачі на зважування, такі, як класична задача Баше та задача про виявлення фальшивої монети серед однакових, для розв'язування яких використовується трійкова СЧ.

У другій половині нашого століття виник інтерес до нетрадиційних СЧ, таких, як Фібоначчівська СЧ, СЧ з ірраціональною основою. В останні десятиріччя числа Фібоначчі й золота пропорція раптом виявили себе у фундаменті цифрової техніки. Незалежно один від одного в різних галузях цифрової техніки виникає ряд нетрадиційних напрямків у теорії кодування інформації. До них належать:

1) надлишкові самосинхронізувальні коди Фібоначчі, які 1965 року були запропоновані американським спеціалістом у галузі теорії кодування Котсон;

2) система числення з ірраціональною основою типу золотої пропорції, запропонована 1957 року Джорджем Бергманом (19);

3) алгоритмічна теорія вимірювань і теорія надлишкових вимірювальних кодів;

4) фібоначчівські системи числення.

Загальним для цих усіх напрямків є те, що числа Фібоначчі й золота пропорція виступають у ролі фундаментального початку для зазначених вище напрямків у теорії вимірювання та кодування й торкаються основ цифрової техніки.

Та часто ця тематика відома лише вузькому колу спеціалістів, які використовують ці СЧ для створення останніх пристроїв. Велику роботу з популяризації останніх СЧ провів О.П. Стахов. Його книжка «Коди золотої пропорції» (15) (на жаль, стала бібліографічною рідкістю) і в сучасного читача викликає великий інтерес. У цій книжці ґрунтовно розглядаються фібоначчівські СЧ, СЧ на основі золотої пропорції і їх узагальнення. Детально вивчаються арифметичні операції над відповідними кодами. Все це ілюструється великою кількістю прикладів. У кінці книги наводяться застосування таких СЧ до цифрової техніки, а також список відповідної літератури.

В епоху Interneta багато різноманітного матеріалу, пов'язаного з СЧ, можна знайти на web-сайтах. Особливий інтерес викликає персональний сайт Р. Кнута, де розміщені цікава інформація про золоту пропорцію, числа Фібоначчі та СЧ пов'язані з ними, а також гіперпосилання на різні літературні джерела та web-вузли. Адреса цього сайту така: <http://www.mcs.surrey.ac.uk/Personal/R.Knott/Fibonacci>.

П'ять років назад у спецкурс з дискретної математики, що читається в Кіровоградському педуніверситеті для студентів спеціальності «Математика та інформатика», було вирішено вмістити розділ «Системи числення». Пропонується робоча програма вивчення розділу Системи числення, що наведена в табл. 3.3 і розрахована на 14 + 12 годин. Це мінімальна кількість годин, необхідна для розгляду цього матеріалу. Проте залежно від кількості годин, на які розраховує викладач, глибину та повноту викладу можна коригувати.

Робочий план до розділу «Системи числення»

№	Тема	К-ть годин
I	Лекційний блок	14
1.	Вступ. Загальні означення.	1

№	Тема	К-ть годин
2.	Системи числення, які породжені рекурсією. Основна теорема. Алгоритми для переведення чисел з однієї b-системи в іншу. Арифметика в b-системах.	3
3.	Двійкова система числення. Знаходження двійкових кодів.	
4.	Арифметичні операції.	2
5.	Трійкова система числення.	0.5
6.	Гексакоди.	0.5
7.	Коди Фібоначчі. Знаходження кодів Фібоначчі. Арифметичні дії над кодами Фібоначчі.	3
8.	Коди золотої пропорції. Знаходження кодів золотої пропорції. Арифметичні дії над кодами золотої пропорції.	3
9.	Реальні числові системи.	1
II	Практичний блок.	12
1.	Системи числення, які породжені рекурсією.	2
2.	Двійкова система числення.	2
3.	Трійкова система числення. Гексакоди.	2
4.	Коди Фібоначчі.	2
5.	Коди золотої пропорції.	2
6.	Деякі цікаві задачі.	2

При вивченні розділу «Системи числення» основна увага зосереджена на розгляді такого класу систем числення, що породжені рекурентними послідовностями. Це обмеження зумовлене як мінімум трьома обставинами.

По-перше, запропонований матеріал є природним узагальненням теорії систем числення, які визначаються натуральною основою.

По-друге, встановлюється логічний зв'язок між розділом «Системи числення» і розділом «Різницева числення», в якому вивчаються рекурентні послідовності.

По-третє, ставилося за мету запропонувати майбутнім учителям маленьку, цікаву, логічно завершену математичну теорію, яка доступна навіть учням.

Після короткого історичного екскурсу розглядаються позиційні СЧ на основі лінійної однорідної рекурсії, найважливіші традиційні СЧ (10, 2, 3, 16-кова), Фібоначчівські СЧ, коди золотої пропорції та реальні числові системи.

Вправи складають важливу частину вивчення цих розділів. Було зроблено спробу відібрати такі, які б містили якомога більше корисної інформації і які цікаво було б розв'язувати. Поруч з винятково тривіальними вправами тренувального характеру, розрахованими і на школярів, пропонується цілий ряд задач, що є не розв'язаними проблемами. Багато уваги приділено комп'ютеру.

Заліковою роботою студентів є індивідуальне домашнє завдання диференційованого характеру, яке дає змогу організувати з кожним невелике наукове дослідження і може стати тематикою подальшої курсової роботи.

Розроблена методика викладання розділу «Системи числення» спирається на основні положення концепції професійно-педагогічної спрямованості

навчання. Детальніше про зміст цього розділу можна познайомитися в посібнику (3, розділ 4).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бельский А.А., Калужнин Л.А. Деление с остатком. – К: Вища школа, 1977. – 72 с.
2. Н. Бурбаки Общая топология. Топологические группы. Числа и связанные с ними группы и пространства.
3. Волков Ю.И., Войналович Н.М. Элементы дискретной математики – Кировоград: РВЦ КДПУ, 1999. – 178 с.
4. Воробьев Н.Н. Числа Фибоначчи. – М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1978. – 144 с.
5. Гарднер М. Математические досуги. – М.: ОНИКЕ, 1995. – 496 с.
6. Гарднер М. Путешествие во времени: Пер. с англ. – М.: Мир, 1990. – 371 с.
7. Гутер Р.С. Вычислительные машины и системы счисления // Квант. – 1971. – №9. – С. 1-6.
8. Касаткин В.Н. Новое о системах счисления. – К: Вища школа, 1982. – 96 с.
9. Кнут Д. Искусство программирования для ЭВМ: В 7 т.: Пер. с англ. – М.: Мир, 1977. – Т.2: Получисленные алгоритмы. – 726 с.
10. Математика: Посібник для факультативних занять у 7 кл. / Г.П.Бевз, А.Г.Конфорович, З.О.Резніченко, Є.О.Ченакал; За ред. Г.П.Бевза. – К.: Рад. школа, 1982. – 152 с.

11. Монахов В.М. Системы счисления и арифметические устройства электронных вычислительных машин // Математика в школе. – 1967. – №3. – С. 39-48. – №4. – С. 49-57.

12. Оре О. Приглашение в теорию чисел: Пер. с англ. – М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1980. – 128 с.

13. Перельман Я. Жива математика. – К.: Техніка, 1968. – 152 с.

14. Певи С. Шопф А. Системы счисления // Справочник по специальным функциям. Под ред. М.Абрамовица и И.Стигана. – М.: Наука, 1979. – 832 с.

15. Стахов А.П. Алгоритмическая теория измерения. – М.: Знание, 1979. – 64 с.

16. Стахов А.П. Коды золотой пропорции. – М.: Радио и связь, 1984. – 152 с.

17. Фомин С.В. Системы счисления. – М.: Наука, 1980. – 48 с.

18. Яглом И.М. Системы счисления // Квант. – 1970. – №6. – С. 2-10.

19. Bergman G. A number system with an irrational base // Mathematics magazine. – 1957. – №31. – P. 98-119.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Войналович Наталя Михайлівна – аспірантка кафедри інформатики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – методика навчання математики, дискретна математика.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2000 р.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Т. В. Жабо

У статті розглядаються особливості початкового курсу математики та аналізуються шляхи вдосконалення підготовки майбутнього вчителя до сучасної організації навчання математики в початковій школі.

The article deals with the mathematics' peculiarities of the elementary school. The author analyzes the actual problems of the future teachers' preparation for the modern organization of the mathematics' teaching at the elementary school.

Актуальним завданням сучасної початкової школи в Україні залишається створення умов, які викликають необхідність процесів мислення, потребу в пізнанні навколишнього світу, розвиток творчих можливостей дитини. У зв'язку з цим слід розглянути особливості початкового курсу математики та накреслити шляхи вдосконалення підготовки майбутнього вчителя до сучасної організації навчання математики в початковій школі.

Початковий курс математики є частиною єдиного неперервного курсу математики середньої школи. Його метою є вивчення математики з урахуванням комплексного розвитку особистості учня. Завданнями шкільного курсу математики є побудова математичних теорій, дослідження математичних понять та їх практичне застосування. При цьому діяльність учнів на уроках математики не повинна бути формальною, без усвідомлення практичного значення математичної науки та її місця в системі наук взагалі.

Тому вчитель уже з першого класу вивчення математики повинен не репродуціювати готові знання, а готувати учнів до самостійного сприймання ними властивостей і ставлення до реального світу, до оволодіння основними методами математичної діяльності. Викладання математики в початковій школі не можна зводити до вивчення тільки арифметичних операцій над цілими невід'ємними числами й розв'язування текстових задач. Значну увагу потрібно приділяти формуванню фундаментальних математичних понять, розгляду їх не відокремлено одне від одного, а як єдиної математичної моделі побудови теорії дійсного числа.

Проблема модернізації математичної освіти, її наближення до сучасної науки, приведення шкільного тлумачення математичних понять відповідно до їх сучасних наукових тлумачень уже давно стоїть перед науковцями, вчителями. Так, дещо змінено програму математики середньої школи в бік її наближення до наукового викладу. Тому введення нових понять, нових математичних ідей у початковий курс математики, перегляд принципів побудови програми, її структури змісту є вимогою часу. Це вигідно відрізняє українську початкову школу від багатьох інших.

Деякі особливості початкового курсу математики потенційно дають можливість учням початкових класів усвідомити реальні зв'язки між явищами та фактами, полегшують засвоєння нового матеріалу,

зокрема завдяки підвищенню теоретичного рівня навчання.

Одним із основних понять у початковій школі є поняття множини й величини, які є генетичною основою для формування поняття дійсного числа. У початковому курсі математики є різні підходи до поняття натурального числа. Так, відповідаючи на запитання «Скільки предметів зображено на малюнку?», ми маємо справу з натуральним числом як кількісною характеристикою скінченної множини. А відповідаючи на запитання «Котрий за номером стоїть даний предмет у ряді предметів?», ми оперуємо порядковими натуральними числами. У практичній діяльності людей натуральне число виступає ще в одній ролі – як міра величини. Це відомі в математиці адитивно-скалярні величини. Таким чином, природа чисел двоїста: з одного боку – натуральні числа, з другого – скалярні величини, дійсні числа. Виходячи з цього, поняття множини й величини в початковій школі потрібно розглядати паралельно. Лише синтез теоретико-множинного підходу до поняття числа з вивченням адитивно-скалярних величин та їх властивостей може привести до правильного формування математичних понять в учнів початкових класів.

Крім забезпечення молодших школярів необхідним рівнем математичних понять, міцними основами елементарних знань і умінь, перед учителем стоїть завдання відшукування шляхів розвитку особистості дитини. Це досягається за допомогою таких психолого-педагогічних заходів, які спрямовані на розвиток у дитини як загальних психічних процесів, так і її спеціальних здібностей. Психічний розвиток дитини містить у собі поняття інтелектуального розвитку, який, в свою чергу, ґрунтується на логічному мисленні. Тому організація оптимальних умов, які стимулюють дитину до потреби в творчості, мисленні, є важливим фактором при навчанні її в школі.

Методична концепція розвитку логічного мислення розкриває необхідність цілеспрямованого й неперервного формування в процесі засвоєння елементів математики таких прийомів розумової діяльності, як аналіз, синтез, порівняння, класифікація, аналогія, узагальнення тощо. Активне застосування цих прийомів дозволяє: підвищити якість засвоєння математичних знань у молодших школярів; сформувати в дітей уміння обґрунтовувати свої дії та критично оцінювати їх; забезпечити зв'язок між початковою та середньою ланками навчання за допомогою підготовки дітей до активної мислительної діяльності; розвинути творчий потенціал учителя початкових класів, стимулюючи його до самостійного складання завдань, розробки різноманітних форм і засобів організації навчальної діяльності.

Розвиток логічного мислення передбачає використання алгоритмів (вказівок алгоритмічного типу), які

сприяють більш ефективному керуванню мислительними процесами учнів. Це досягається за рахунок деякої автоматизації окремих навичок, самостійного формування та застосування алгоритмів учнями, розуміння ними вибору більш раціонального способу розв'язування задач певного класу за допомогою алгоритмів, ніж будь-яким іншим способом.

Оволодіння вчителем системою засобів активізації навчання учнів для формування їх пізнавальної самостійності містить у собі й використання елементів програмованого навчання. Застосування програмованих матеріалів у початковій школі дозволяє ефективно перевірити знання учнями термінології, фактичного матеріалу, ступінь сформованості відповідних умінь і навичок; дає можливість учителю вдосконалювати теоретичну й практичну підготовку учнів, у тому числі надавати їм необхідну допомогу, регулюючи їх навчальне навантаження (залежно від темпу навчання, міри складності навчального матеріалу); полегшує роботу вчителя на уроці.

До можливих ефективних шляхів реалізації вимог до сучасної організації навчання математики молодших школярів можна віднести: розвиток комбінаторної, алгебраїчної, функціональної ліній у процесі вивчення програмових питань з математики; застосування на уроках принципів моделювання, укрупнення дидактичних одиниць, розв'язкового, проблемного навчання; впровадження комп'ютерних технологій навчання; використання вчителем багаторівневої педагогічно доцільної системи з розвитку творчих можливостей молодшого школяра, яка сприяє успішному формуванню його особистості.

Таким чином, майбутньому вчителю сучасної початкової школи необхідно мати в своєму арсеналі різноманітні прийоми й методи навчання, вміти їх творчо застосовувати.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. – М.: Просвещение, 1982.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986.
3. Курс математики: Навч. посібник / В.Н.Боровик, Л.М.Вивальнюк, М.М.Мурач, О.І.Соколенко. – К.: Вища шк., 1995.
4. Фридман Л.М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе: Учителю математики о пед. психологии. – М.: Просвещение, 1983.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Жабо Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін початкового навчання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – проблеми вдосконалення математичної освіти молодших школярів.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2000 р.

ФІЗИЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ ПРИ ВИВЧЕННІ ОСНОВ РАДІОАСТРОНОМІЇ

С.О. Кононенко

Автор пропонує сучасні підходи щодо застосування нових дослідів у шкільному фізичному експерименті.

The author offers modern approaches to the usage of new researches in the school experiment in Physics.

Переорієнтація змісту фізичної освіти у зв'язку з новими концепціями навчання вимагає адекватної методики навчання фізики та відповідної системи шкільного фізичного експерименту. Варіативність вивчення шкільного курсу фізики в середній школі, гімназіях, ліцеях, коледжах та інших середніх навчальних закладах створює проблему вироблення вдосконаленої системи шкільного фізичного експерименту при вивченні навчального матеріалу і, зокрема, питань про коливальні й хвильові процеси. Перехід до різнорівневого та різнопрофільного викладання шкільного курсу фізики висуває нові вимоги до системи шкільного фізичного експерименту як до невід'ємної складової методики навчання фізики. Ці вимоги зводяться до розширення системи навчальних дослідів, запровадження нових наукових досягнень у галузі фізики та сучасних експериментальних методів дослідження. Це вимагає модернізації наявного й створення нового навчального обладнання та методики його використання.

Згідно з програмою курсу «Фізика, астрономія» (2) розглядається питання вивчення основ радіоастрономії. Слід відзначити, що ні в програмі, ні в методичній літературі демонстраційний експеримент не відображений, хоча матеріально-технічна база сучасного кабінету фізики дає можливість постановки ряду дослідів, які повністю задовольняють усі вимоги при розкритті цього питання. Нами наводяться описи установок для демонстрування принципу дії радіотелескопа та радіоінтерферометра.

Експеримент при вивченні основ радіоастрономії

Основною метою постановки експерименту при вивченні основ радіоастрономії є ознайомлення учнів з основними інструментами при дослідженні небесних тіл та знайомство їх з інтерференційним методом вивчення електромагнітних хвиль (1).

Короткі теоретичні відомості

Основними інструментами для дослідження небесних тіл є радіотелескоп та радіоінтерферометр. Розглянемо будову радіотелескопа, складовими частинами якого є антена, фідерна лінія, радіоприймач та реєстратор. Залежно від поставлених завдань у радіоастрономії використовують різні типи антен: дипольні антени, параболічні рефлектори, рупори та інші. Чутливість антени істотно залежить від її орієнтації відносно фронту хвилі. Цю залежність називають діаграмою напрямленості. Основною характеристикою радіотелескопа є роздільна здатність, яка приблизно дорівнює ширині діаграми напрямленості.

Одним із засобів збільшення роздільної здатності є застосування радіоінтерферометрів. Найпростіший радіоінтерферометр – це система з двох антен, які рознесено на деяку віддаль, що називається базою радіоінтерферометра. Роздільна здатність останніх значно більша навіть у порівнянні з оптичними телескопами, що зумовило їх використання при дослідженні небесних тіл.

Будова радіотелескопа та його основні характеристики

На демонстраційному столі встановлюємо дзеркало Пікте, у фокусі якого закріплено дипольну антену від генератора сантиметрових хвиль. Фідерний кабель від антени приєднують до входу підсилювача низької частоти. До виходу підсилювача приєднують демонстраційний гальванометр від амперметра. Запропонована установка моделює будову радіотелескопа. При поясненні основних елементів радіотелескопа джерелом сигналів слугує генератор сантиметрових хвиль, який розміщують на другому кінці демонстраційного столу.

Обладнання шкільного фізичного кабінету дає можливість продемонструвати різні типи антен. Параболічні рефлектори моделюють за допомогою дзеркала Пікте з диполем у фокусі, дипольні антени – антена від генератора УКХ, рупори – рупорна антена від набору генератора сантиметрових хвиль.

Продемонструвати діаграму напрямленості радіотелескопа можна згідно з описом у технічному паспорті до генератора сантиметрових хвиль, з тією лише відмінністю, що замість рупорної антени використовують диполь, закріплений у фокусі дзеркала Пікте.

Для демонстрації основної характеристики радіотелескопа (його роздільної здатності) складають таку установку. На демонстраційному столі встановлюють радіотелескоп, опис якого наводився вище, тільки з тією відмінністю, що замість гальванометра приєднують гучномовець. На відстані 2 м. в тринозі закріплюють листи металу так, як показано на рис. 1.

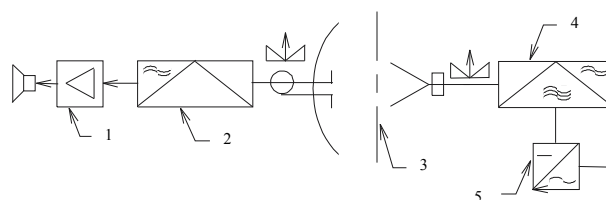


Рис 1: 1 – ПНЧ-5, 2 – детектор, 3 – екран, 4 – генератор сантиметрових хвиль, 5 – ВУП-2М.

За металевим екраном з отворами на відстані 0,1 м встановлюють генератор сантиметрових хвиль, звернений до радіотелескопа. За допомогою розрахунків

знаходять мінімальний кут, при якому радіотелескоп ще може розрізнити два об'єкта. Для підтвердження цього вмикають живлення приладів і встановлюють довжину середнього екрана значно більшою за $A - 0,3$ м. Далі приймальну антену радіотелескопа повертають навколо своєї осі й за допомогою гучномовця реєструють два максимуми звуку, що відповідають наявності двох джерел випромінювання, надалі зменшують довжину середнього екрана до $A - 0,3$ м і повторюють попередні дії з антенною радіотелескопа. Спостерігають, що при цьому значенні A ще відрізняються два максимуми, а коли довжина середнього екрана стане меншою A , тоді при повороті антени чути лише один максимум, що свідчить про нездатність радіотелескопа розрізнити два близько розташованих джерела електромагнітних хвиль.

Демонстрація дії радіоінтерферометра

Дослід демонструють за допомогою такої установки. На одному кінці демонстраційного столу встановлюють генератор сантиметрових хвиль з джерелом живлення, перед рупорною антеною передавача розміщують металевий екран зі щілиною. На другому кінці демонстраційного столу встановлюють приймальну частину радіоінтерферометра, що являє собою дві параболічні антени, розташовані на певній фіксованій віддалі одна від одної. Виходи антен приєднують по входу підсилювача низької частоти, а до його виходу приєднують гучномовець. Увімкнувши живлення приладів, досягають якомога однакового звучання при прийомі то однією, то другою антеною. Потім переміщують одну з антен радіоінтерферометра так, як показано на рис.2.

З гучномовця чути підсилення та послаблення звуку, що відповідає мінімумам і максимумам інтерференції електромагнітного випромінювання.

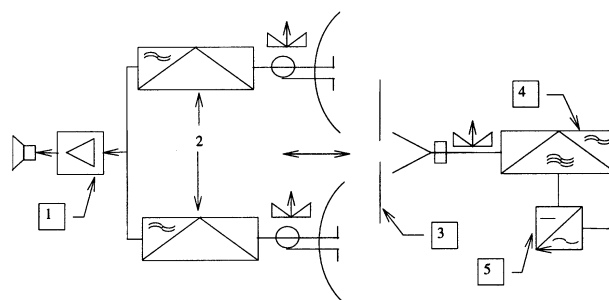


Рис.2. 1 – ПНЧ-5, 2 – детектори, 3 – екран з щілиною, 4 – генератор сантиметрових хвиль, 5 – ВУП – 2М.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Горелик Г.С. Колебание и волны. Введение в акустику, радиофизику и оптику / Под ред. С.М. Рытова. – М.: Гос. издательство физ.-мат. литературы, 1959. – 572 с.
2. Програма для середніх загальноосвітніх шкіл. Фізика. Астрономія. 7-10 класи / О.І.Бугайов (кер.), Л.А. Закота, Д.Я. Костюкевич, М.Т. Мартинюк. – К.: Перун, 1996.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кононенко Сергій Олексійович – викладач кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – удосконалення методики й техніки шкільного фізичного експерименту.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2000 р.

КУРСОВА РОБОТА ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАПРЯМУ ЯК ЗАВЕРШАЛЬНА ФОРМА ІНТЕГРАЦІЇ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ МОЛОДШОГО СПЕЦІАЛІСТА ПЕРЕРОБНИХ ГАЛУЗЕЙ АПК

В.Т. Лозовецька

У статті обґрунтована необхідність виконання курсових робіт дослідницького напрямку, які здатні забезпечити інтеграцію професійних знань і вмінь.

The necessity of fulfillment of course papers of research direction, which are able to ensure the integration of professional knowledge and skills motivated in the article.

Курсове проектування – завершальний етап професійної підготовки, який найбільш ефективно формує систему інтегрованих професійних знань та умінь з різних навчальних предметів (3).

Сьогодні, як ніколи, професійне навчання повинно забезпечити створення гнучкої моделі молодшого спеціаліста із системою інтегрованих професійних знань та умінь, що необхідні при розв'язанні складних нетипових завдань сучасного виробництва.

На основі аналізу професійної діяльності молодшого спеціаліста нами була розроблена загальна модель його професійної підготовки (мал.1).

Аналізуючи уміння і навички молодшого спеціаліста, можна стверджувати, що серед них чільне місце займають інтегровані професійні знання та уміння, які передбачають наявність навичок пошукової роботи, наприклад:

- уміння забезпечити виробництво конкурентноспроможної продукції;
- уміння застосовувати професійні знання та уміння в різних виробничих умовах при розв'язанні нестандартних виробничих завдань;
- здатність самостійно в комплексі приймати найбільш технічно та економічно правильні рішення конкретних виробничих ситуацій і завдань;

– здатність аналізувати та узагальнювати результати власної виробничої діяльності.

Це дає можливість висловити припущення, що формування системи інтегрованих професійних знань та умінь сучасного молодшого спеціаліста переробних галузей АПК неможливе без впровадження при виконанні курсових робіт з елементами дослідницької роботи.

А тому вивчення цієї проблеми є актуальним професійним та педагогічним завданням.

Обов'язковою передумовою виконання студентами реальної курсової роботи з елементами досліджень є виконання ними протягом усього навчального періоду індивідуальних професійних завдань дослідницького характеру. Видача цих завдань можлива вже на першому курсі, їх тематика розробляється викладачами спеціальних дисциплін. Тематика цих завдань – це реальне цільове виробниче завдання, розв'язання якого спрямовано на розробку конкретних рекомендацій з певної галузевої проблеми. Вона розробляється на основі аналізу виробничої діяльності молодшого спеціаліста. Такий аналіз основних видів його виробничої діяльності був розроблений нами з урахуванням сучасних класифікаторів професій ДК-003-95, затверджених і введених в дію за наказом Держстандарту України 27.07.95 за № 227 та ДК-009-96 від 22 жовтня 1996 року (таблиця 1).

Таблиця 1.

Виробничі функції, типові завдання діяльності

Зміст виробничої функції	Назва типового завдання діяльності
Технологічна	Формування асортименту продукції, обґрунтування та здійснення технологічного процесу виробництва продукції. Забезпечення виробництва конкурентноспроможної продукції Забезпечення виконання необхідного обсягу виробничих завдань. Впровадження у виробництво ефективних, ресурсоекономних та екологічнобезпечних технологій. Коректування технологічних режимів виробництва. Встановлення причин вад та браку продукції. Розробку рекомендацій із запобігання та усунення вад та браку продукції.

Зміст виробничої функції	Назва типового завдання діяльності
Технічна	Виготовлення продукції. Оформлення документів з обліку та контролю виробництва. Проведення лабораторних аналізів з контролю якості сировини та продукції. Дотримання правил експлуатації галузевого обладнання. Забезпечення санітарно-гігієнічного режиму на виробництві.
Контрольна	Контроль забезпечення підрозділу необхідними матеріалами, трудовими ресурсами, енергоносіями. Контроль за дотриманням технологічної дисципліни виробництва, контроль за дотриманням правил експлуатації галузевого обладнання. Контроль якості сировини, матеріалів, напівфабрикатів та готової продукції. Контроль дотримання правил техніки безпеки.
Прогностична	Вивчення кон'юнктури ринку молочної продукції. Прогнозування асортименту продукції в умовах ринку. Прогнозування вибору технологічного обладнання при технічному переоснащенні підприємства. Прогнозування потреби підприємства в матеріалах, сировині, трудових та енергетичних ресурсах. Прогнозування використання у виробництві сучасних технологій. Вивчення та прогнозування ринку праці.
Дослідницька	Участь у розробці та запровадженні новітніх технологій, нових видів продукції. Участь у розробці та запровадженні нових методів досліджень якісних показників продукції. Дослідження причин вад та браку продукції. Розробка рекомендацій з розв'язання конкретних виробничих проблем підприємства. Участь в апробації результатів досліджень.

Студенти, отримавши індивідуальні завдання, набувають спочатку навиків реферування, вміння вести експерименти та дослідження, вміння осмислити результати досліджень. Дослідницька робота проводиться на заняттях гуртків, під час практик. Підійшовши до курсового проектування, студент може використати результати своїх досліджень у курсовій роботі.

Розробка тематики реальних курсових робіт здійснюється відповідно до тематики індивідуальних завдань із спеціальності. Результати пошукової роботи при виконанні індивідуальних завдань можуть бути використані при підготовці курсової роботи. Індивідуальні дослідницькі завдання конкретизують для певних реальних виробничих умов. Такі конкретизовані дослідницькі завдання і є темою курсової роботи.

Крім цього, як показують результати наших досліджень, важливо також при розробці тем курсових робіт враховувати результати анкетування підприємств галузі, з питань виробничих складнощів і проблем.

Отримавши індивідуальне завдання, студент проводить літературний пошук з вивчення цієї галузевої проблеми, в період практики конкретизує дане завдання для відповідних виробничих умов.

Це реальне завдання дослідницького характеру. Для цього завдання студенти готують реферати з основних питань виробничого завдання, осмислюють його сутність, ґрунтуючись на матеріалах літературного пошуку та провівши аналіз виробничих умов з відповідного виду продукції, розробляють певні припущення щодо розв'язання завдання.

Далі, спираючись на розроблену нами методологію розв'язання складних виробничих завдань на прикладі конкретної галузі, студенти готують план експериментальних досліджень, проводять вибір методів та умов досліджень. Після цього приступають до проведення експерименту.

Завершується робота узагальненням та аналізом результатів досліджень, формулюванням відповідних висновків з подальшою розробкою конкретних рекомендацій з розв'язання складного нетипового виробничого завдання.

Слід враховувати, що в період технологічної практики студенти повинні проводити апробацію результатів досліджень. Формою апробації можуть бути протоколи засідань виробничої лабораторії з перевірки даних результатів досліджень, акти виробничих перевірок технічної ради підприємства із впровадження того чи іншого заходу тощо. У період переддипломної практики можливе впровадження результатів досліджень у виробництво. Це можуть бути конкретні рекомендації з розв'язання певного виробничого завдання для конкретного галузевого підприємства.

Реальні курсові роботи дослідницького напрямку передбачають формування в студентів умінь розробляти, обґрунтовувати та корегувати технологічні процеси; вміння вибирати, обґрунтовувати і впроваджува-

ти в виробництво ту чи іншу технологію та техніку; вміння виконувати виробничі та економічні розрахунки із застосуванням галузевої нормативно-технічної документації, вміння аналізувати та прогнозувати результати виробничої діяльності. Крім цього, курсові роботи з елементами досліджень сприяють розвитку професійного вміння розв'язувати нестандартні виробничі проблеми та завдання, в комплексі проводити вибір та обґрунтування; з технічного, технологічного та економічного погляду, тих чи інших рішень та пропозицій, а також курсові роботи дослідницького характеру формують уміння з розробки рекомендацій з питань поліпшення якості та конкурентоспроможності продукції для конкретних типів підприємств.

Проаналізувавши вищевказане, можна стверджувати, що курсові роботи дослідницького напрямку є найбільш ефективною формою інтеграції професійних знань, що в свою чергу є основною передумовою підготовки молодшого спеціаліста до розв'язання реальних нетипових виробничих завдань сучасного виробництва.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Автореферат дисертації на соискание ученой степени кандидата технических наук – Лозовецкая В.Т. Улучшение консистенции кисломолочных напитков пониженной жирности с плодово-ягодными наполнителями. – М., 1984.
2. Авторское свидетельство 1183041. – Способ получения закваски для маложирных кисломолочных напитков с плодово-ягодными наполнителями. – Королева Н.С., Лозовецкая В.Т., Пятницына И.Н., Ованова Т.Г. – 1985.
3. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Т. – Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях. – М.: Высшая школа, 1990, 188 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лозовецька Валентина Терентіївна – кандидат технічних наук, заслужений вчитель України, викладач-методист Вінницького технікуму м'ясної та молочної промисловості.

Коло наукових інтересів – інтеграція професійних знань при підготовці молодших спеціалістів.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2000 р.

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРИРОДИ ПІЗНАННЯ

М.І.Садовий

Стаття присвячена методологічним проблемам наукових революцій в природознавстві, розкриттю їх закономірностей.

The article is devoted to the methodological problems of scientific revolutions in natural history, discovering of their conformities.

Початок нинішнього століття знаменувався створенням теорії відносності й квантової механіки. Ці відкриття якісно змінили фізичні уявлення про зовнішній світ. Як синтез цих теорій, виникла релятивістська квантова механіка. На її основі радикально змінились фундаментальні уявлення атомної фізики, були відкриті антинейтрини й незбереження парності,

набули нового змісту поняття частинки й поля, закладені основи теорії елементарних частинок.

Не менш принциповим кроком у розвитку фізики є створення теорії тяжіння (загальної теорії відносності), яке привело до перегляду просторово-часових уявлень, до відмови від ототожнення реальної геометрії з евклідовою, до встановлення взаємозв'язку геометричних властивостей простору-часу з фізичними явищами.

Створення якісно нових теорій – результат дискретних, скачкоподібних змін у теорії пізнання природи, революційних перетворень. Проте, на основі квантової механіки, яка об'єднала в єдине ціле корпус-

скулярні і хвильові властивості речовини, за останні 30 років сформувався новий фундаментальний напрям, який має загальнофізичний характер – теорія когерентних кооперативних явищ. Її розвиток має еволюційний характер, але можна говорити про якісно новий етап пізнання. Класична когерентність, генерація випромінювання у лазерах, когерентний стан речовини, надпровідність, надтекучість, надвипромінювання, надрозсіювання – об'єднуються поняттями когерентних явищ. Префікс «над» тут не випадковий. Він показує, що відповідне коло явищ сприймається як несподіваний, нестандартний у світлі прийнятих у свій час уявлень.

Революція у фізиці – таке перетворення теоретичного змісту науки, яке ламає її встановлену основу (сукупність принципів й основних понять), характер методів пізнання й стиль мислення і створює нову основу, новий характер методів пізнання, новий стиль мислення.

Б.М.Кедров, М.Є.Омельяновський (1) вважали, що суть наукової революції складають докорінні зміни в теоріях, поняттях, принципах, законах науки. Щоб викликати революцію у науці, необхідно, щоб нове відкриття мало принциповий, методологічний характер, містило зміну самого методу дослідження, підходу до вивчення й тлумачення явищ природи, логічного стилю мислення природодослідників.

Нами використано встановлені методологічні та філософські наслідки аналізу поняття революції у фундаментальних теоріях та методології вчення для характеристики якісних та кількісних стрибків у системі науково-пізнавальної діяльності, взятій як ціле, із введенням системи знань, структури основи, методологічних принципів. Цей аналіз розглядає сутність, структуру й типи наукових революцій на основі виділених категоріальних компонентів науково-пізнавальної діяльності й розгляду їх змін у ході революційних перетворень:

1. Суб'єкт, його цілі і завдання. 2. Об'єкти, що вивчаються. 3. Засоби, методи й умови пізнання. 4. Пізнавальні дії, які проводить суб'єкт. 5. Розвивальна система знань.

Усі компоненти взаємозв'язані і їх можна роз'єднати лише мисленно. Зміна одного з них викликає зміни у інших. Природничо-наукові знання формуються корелятивно до певної системи пізнавальної діяльності. У цьому разі знання виступає не лише схематичним відображенням тих чи інших сторін природних об'єктів, а мітить й експериментально-вимірну процедуру, на основі яких воно побудоване, визначене особливостями мови науки, стилем мислення, технологією засвоєння, методами навчання та ін. Революційні зміни в системі знання повинні супроводжуватись паралельними змінами в інших компонентах пізнавальної діяльності, й навпаки. Це дві сторони єдиного процесу. Тому революції у природознавстві розглядаються як «перевороти» в певній системі науково-пізнавальної діяльності у всіх основних її компонентах.

Початком нинішньої природознавчої революції, на наш погляд, є глибокі протиріччя і парадокси, що склались у системі знань з фізики, і зокрема в квантовій фізиці, поява принципово нових засобів і методів вивчення цих явищ. Ознаками природничо-наукової революції є:

1. Радикальні логіко-психологічні зміни в розвитку суб'єкта науково-пізнавальної діяльності, в його цілях і завданнях. Причому суб'єкт розглядається у трьох рівнях:

а) глобально суспільствознавчому. Поєднання цілей суб'єкта та суспільства дає змогу ефективно використовувати принцип неперервності розвитку обох складових;

б) груповому науковому співтоваристві. Цей рівень реалізовується в межах загального ілюстративно-інформаційного підходу, орієнтованого й запрограмованого лише на передачу готових знань;

в) індивідуально-дослідницькому, який пізнає природу шляхом матеріальних і теоретичних засобів, які надало йому суспільство, для реалізації поставлених соціально-детермінованих цілей.

2. Найбільш значущі зміни в компонентах системи науково-пізнавальної діяльності та системи знань вносить запровадження (відкриття) принципово нових об'єктів, які ще недавно були недоступні для пізнання фізики. Запровадження квантової теорії в навчальний процес школи революціонізує всю практику фізичного вчення, приводить до якісно нових психологічних, психолого-педагогічних, дидактичних досліджень, зміни матеріальної бази пізнання.

3. Революційні зміни в емпіричних засобах пізнання викликають обов'язковий ланцюг подальших змін і перетворень на рівні методів навчально-пізнавальної діяльності особистості. Нині вони викликаються застосуванням новітніх технологій та динамічних схем управління.

4. Від революційних змін у засобах пізнання необхідно відрізнити зміни умов пізнання, які відіграють суттєву роль у революції пізнання.

5. Формуванню нового теоретичного знання передує поява певних сукупних фундаментальних фактів. Якраз ця ознака революції у природознавстві мало застосовується при аналізі проблем наукових революцій.

За останні роки проведені фундаментальні дослідження, присвячені аналізу революційного переходу від понятійної структури класичної фізики до понятійної структури сучасної квантово-релятивістської фізики. Не менший інтерес становить аналіз складних процесів перебудови концептуальних систем інших наук (хімія, біологія), які проходять під впливом проникнення в них понять, принципів, стилю мислення, що склались у сучасній фізиці. Але якщо в науці фізиці цей процес пройшов далеко за екватор, то навіть у вузівських посібниках із загальної фізики, не кажучи про шкільний курс, справа завершилась початковими змінами.

Тому без встановлення закономірностей еволюційних та революційних змін у природознавстві,

без виявлення впливу цих змін на систему філософських, методологічних та методичних принципів не можна об'єктивно планувати процес пізнання природи. Філософські принципи основ фізичної теорії свідомо застосовуються не завжди. Повною мірою вони усвідомлюються тоді, коли фізичні теорії вступають у протиріччя з новими фактами. Характеризуючи основи теорії відносності, А.Ейнштейн писав: «... фундаментальним є наступний постулат: поняття і судження мають зміст лише стільки, скільки їм можна однозначно зіставити факти, які спостерігаються (вимога змістовності понять і суджень)» (2). Виділимо філософські основи класичної фізики. У їх основі лежить насамперед визнання об'єктивності існування фізичного світу і можливість його вичерпного пізнання. Основні методичні посібники з цієї проблеми (3, 4) до класичного принципу об'єктивності знань містять такі вимоги:

- а) однозначність застосування понять для опису й пояснення поведінки фізичних систем;
- б) визнання в будь-якому дослідженні чіткої межі між змістом знань і дослідником;
- в) ізоляція інформації про фізичні явища від пізнавального суб'єкта;
- г) визнання фізичного експерименту і практики єдиним критерієм істинності теоретичних тверджень;
- д) запровадження методів об'єктивізованого дослідження явищ із залученням величин, які мають кількісну міру.

Відкриття принципово нових явищ, невідомих специфічних властивостей цих явищ можуть викликати необхідність уточнення філософських основ фізики. Філософські ідеї можуть входити в основу конкретних фізичних теорій у явній чи неявній формах.

Квантова теорія у цілому в середній школі вже набула прав «громадянства». Вона не спростовує класичної. У цих випадках діє сформульований Н.Бором принцип відносності: старі теорії зберігають своє значення як граничний і в певному розумінні як окремих випадок нових, більш загальних і точних знань. Але діалектика взаємозв'язку старого й нового знання містить й протилежний момент: кожна нова теорія, особливо фундаментальна, характеризується якісною відмінністю від усіх попередніх. Тут доцільно ввести й поняття принципу невідповідності, за яким: знання, чужі старим теоріям, складають основний зміст теоретичних систем, які утворились у ході наукових революцій.

На рівні шкільного курсу фізики маємо цікаву картину, яка є типовою при зміні теоретичних систем: стара теорія відкидається в своїй основі, проте окремі її фрагменти можуть використовуватись при побудові принципово нового знання, але говорити про зв'язки нової і старої системи знань через принцип відповідності все ж немає підстав.

Під революцією в науці розуміють і якісний стрибок у системі знань. Виходячи з цього, Н.І.Родний (5) виділяє три типи революцій:

– глобальна, що охоплює все природознавство і викликає нове бачення світу, новий хід логіки в науці, нові психологічні, психолого-педагогічні, методологічні та методичні закономірності процесу вчення та виховання, новий спосіб і стиль мислення;

– локальна, що проходить в окремих фундаментальних науках і приводить до перетворення основ, але не викликає перебудови логічного ладу науки і нового способу мислення;

– мікрореволюції – поява нових теорій в окремих галузях природних наук, які можуть мати вплив і за межами даної науки.

Створення лазера – мікрореволюція. Мається на увазі не лише виникнення нових теорій, а й принципово нових експериментальних пристроїв.

В історії фізики відомі дві глобальні революції: перша в епоху відродження; друга – на початку ХХ століття. Остання триває і в наші дні, коли реально стоїть питання про створення єдиної теорії елементарних частинок, єдиної теорії поля.

Ретроспективний аналіз охоплює історично інваріантний зміст класичної фізики – те, що може бути узагальнено й модифіковано, але вже не може бути зупинено, що зберігає свою справедливість як законної апроксимації. Одночасно ретроспективний аналіз відшукує в класичній фізиці ті протиріччя, які були зняті при некласичному узагальненні й тепер є рушійною силою такого узагальнення. З подібним поглядом класична фізика є системою законів, які відображають гармонію Всесвіту, узгодженість складових його процесів, причинний зв'язок між ними. Такий зв'язок виявляється в однорідності простору й часу й відповідно у збереженні імпульсу й енергії, а також в інших видах просторово-часової симетрії й збереженні фізичних величин. Однорідність і симетрія полягають в інваріантності тих чи інших співвідношень при русі об'єкта або при інших перетвореннях. Але якщо йдеться про фізичну гармонію, необхідно, щоб гармонічно погоджені, закономірні, причинно зв'язні процеси не зводились до перетворень координат і об'єктів. Їх поведінка повинна характеризуватись не лише просторовими й часовими предикатами. Ця відмінність фізичних об'єктів від геометричних була перешкодою в пізнанні картезіанської фізики. Ототожнивши тіло із зайнятим ним простором, Р.Декарт не зміг відрізнити тіло від навколишнього простору, не зміг надати йому фізичної змістовності, фізичної суті, яка б визначала існування і тіла, і його рух. Саме така неможливість зумовила О.Лейбніца приписати тілам, крім просторового розміщення, швидкості його зміни і т.д., ще й динамічні властивості. Йшлося по суті про взаємодію тіл, про сили, які діють на тіло, про виникнення сил як результату існування тіл, про опір тіл силам, що на них діють. Механіка І.Ньютона визначила положення тіл, виходячи із заданих сил. Теорія тяжіння визначала значення сил за заданим розподілом джерел поля. Обидві задачі розв'язувались з необмеженою точністю для кожної точки і для кожної миті. В результаті цього світова гармонія постала перед наукою у вигляді системи однозначно визначених

траєкторій фізичних точок й однозначно визначених значень силового поля. Таким чином, картина світу містила неперервну множину точок, в яких було визначено поведінку дискретних частинок в атомарному поданні. Це було основою класичної картини світу. Такий дуалізм континуального подання є неперервною множиною змінних, які характеризують рух частинок. Цей рух залежить від напруженості силових полів у кожній точці неперервного простору і в кожний момент неперервного часу.

За механічною картиною кінцевою метою наукового аналізу є зведення кожного процесу до руху тождних собі частинок, який залежить від сил, що діють на ці частинки. І.Ньютон визначав завдання механіки як відшукування положення тіл за заданими силами. Подібні завдання здавались останньою ланкою наукового аналізу. Необхідно було знайти диференціальне рівняння, яке описує поведінку частинок від точки до точки й від миті до миті. Вищі істоти, яким П. Лаплас приписував знання координат і швидкостей усіх частинок Всесвіту, розв'язавши такі диференціальні рівняння, могли б передбачити з абсолютною достовірністю і детальністю все майбутнє природи. Цей спосіб скоро виявився символом неможливої реалізації нереалізованих претензій механічного пояснення природи. Таке пояснення наштовхнулось на свої межі.

Механіка керує рухом окремих частинок, але стан великих ансамблів не зводиться до такого руху. Ці стани переходять необерненим способом від менш імовірного до більш імовірного. Макроскопічна термодинаміка, зростання ентропії не можуть бути описані механічними моделями. Узагальнення подібної незвіданості масових процесів, які розглядаються в термодинаміці та механіці, приводить до уяви про ієрархію дискретних частин речовини: атом, молекула, макроскопічне тіло, яке складається з множини молекул та атомів. Причому кожному ступеню цієї ієрархії відповідає особлива форма руху, яка не зводиться до найбільш простої. Межі границь кожної форми руху відносні. Найбільш загальним уважалось механічне переміщення. Класична фізика розрізняла 1) макроскопічний стан великого ансамблю молекул, які переходять від менш імовірного до більш імовірного, і 2) мікроскопічні моделі, в яких поведінка невеликої кількості молекул визначається механікою. Але класична фізика виявила також аспекти доповнюваності макроскопічного й мікроскопічного. Макроскопічне не буде фізично змістовним, якщо не забезпечити інших, за своєю природою необоротних мікроскопічних процесів, які, власне, й поширюються таким чином, щоб це поширення було найбільш імовірним. Крім того, механічне поняття – швидкість молекули – не стане в термодинаміці фізично змістовним поняттям, якщо не приписати цьому макроскопічному поняттю деякий макроскопічний зміст, якщо не будемо розмежовувати рухи, які відповідають макроскопічним рухам і рухам, котрі порушують (навіть у малому) закон.

Саме ця класична доповнюваність макро- і мікроскопічного аспектів відрізняла фізику XIX від фізики XVIII ст. Ідея доповнюваності полягала в універсальності законів, які діють, не модифікуючись, у всіх сферах мікросвіту так, як і в макросвіті. Фізика XIX ст. знала границі між макросвітом і мікросвітом. У доповнюваності нетотожних законів, зокрема, термодинаміки й механіки – основа фізичної атомістики XIX ст., яка виходить із специфічних форм руху, властивим різним ланкам ієрархії дискретних частин речовини. Йдеться лише про окремі границі. Складні форми руху не можна відокремити від найбільш простої форми – переміщення частинок, які підкоряються законам ньютонівської механіки й залишаються фундаментом концепції, проте структура надбудови цієї концепції не повторює (як думали у XVIII ст.) структури самої концепції.

У межах класичної фізики готувалось відкриття загальних меж механічного пояснення природи. Така підготовка розпочалась з уяви про силове поле як про деяке матеріальне середовище немеханічної природи. До М.Фарадея поширенню силового поля не надавали фізичного значення, але воно було множиною евентуальних впливів на пробний заряд або пробну масу, визначених для кожної точки і для кожного моменту часу диференціальними рівняннями – законами тяжіння електрики й магнетизму. У М.Фарадея поле набуло самостійної реальності. Воно існує незалежно від пробних мас і зарядів. Д.Максвелл виявив незалежні від зарядів процеси – електромагнітні коливання. Це поняття має фізичний зміст. Поширення електромагнітного поля – не геометричне поняття. Тут відомі не тільки рух, але і що рухається. Відомий рухомий об'єкт. У цьому разі макроскопічне уявлення про поле доповнено локальним уявленням про електромагнітні хвилі. Механічне уявлення про ефір в електромагнітній теорії є по суті умовною аналогією. А.Ейнштейн позбавив електромагнітне поле основного механічного предиката – середовища, за яким зберігалась назва ефіру й уяви про швидкість тіл відносно цього середовища. Сталась відмова як від назви, так і від цього уявлення. Концепція класичної механіки виявилась перебудованою до самої основи. Основа стала іншою, роль фундаменту, як виявилось, необхідно приписати силовим полям.

Це був початковий етап, пролог некласичної революції. Вона змінила погляд на основу основ класичної фізики – дуалізм взаємодії частинок і самих частинок й означає подвійність класичної картини світу. Частинки існують незалежно від взаємодій, а взаємодії визначають їх поведінку, їх траєкторії або їх світові лінії. Тобто тут йдеться про доповнюваність існування і поведінки частинок. Без певних предикатів (поняття, яке визначає предмет судження – суб'єкт), які зумовлюють існування частинок, такі поняття, як поведінка частинок, їх світові лінії, їх перебування в кожній точці траєкторії у певний момент часу, втрачають фізичний зміст.

Уже в XVII ст. існування тіл не зводилось до їх просторової локалізації, а зв'язувалось із їх

взаємодією. Так відходили від картезіанського ото-тоження речовини з простором і розчинення фізики в геометрії. Але взаємодія тіл і коефіцієнти взаємодії – маса, заряд та ін. – не мають фізичного змісту без макроскопічної картини руху, тому що тільки із спостережень цієї картини можна мати відомості про динамічні предикати тіл.

Перехід від фізики античного мислення й середньовіччя до фізики Нового часу є першою такою революцією. Її результати узагальнені в «Математичних началах натуральної філософії» І.Ньютона.

Фізичні знання докласичної фізики ґрунтувались на повсякденному спостереженні (за невеликим винятком Архімеда, Герона) за відсутності експериментальних методів дослідження. Такі знання відповідали тільки загальним, заснованих на практиці здорового глузду, помислам філософів древності (Аристотель, Платон). Френсіс Бекон у своїх філософських роботах показав неоціненне значення експериментального дослідження й узагальнення дослідних даних для знаходження законів природи на основі методу індукції. За ним фізика – мати всіх наук. Це твердження вплинуло на світогляд І.Ньютона. Становлення класичного природознавства проходило на філософських системах Р.Декарта, Б.Спінози, Д.Локка. Для розуміння філософської суті класичного природознавства, коли останнє набуває значущості, є більш суттєвим те загальне, що можна знайти, наприклад, у працях «Правила філософських висновків» І. Ньютона і «Правила для керівництва розуму» Р.Декарта.

«Правила» Р.Декарта наголошують, що необхідно вважати істинним лише те, що уявляється розумом ясним і чітким. Для подолання труднощів, що трапляються, їх необхідно ділити на частини. Слід розпочинати з найбільш простого й поступово виходити до пізнання складного, передбачаючи порядок навіть там, де об'єкти мислення не дані в їх природному зв'язку. Необхідно скласти найбільш повні переліки й огляди досліджуваних предметів.

«Правила» І.Ньютона стверджують, що не слід брати до уваги в природі інших причин зверх тих, які істинні й досяжні для пояснень явищ, оскільки важливо ті ж причини приписувати проявам природи однакового роду. Критерій спільності властивостей тіл полягає в їх постійності. Пропозиції, виведені з явищ засобами загальної індукції, повинні вважатись точними або наближено правильними, незважаючи на можливість протилежних гіпотез, поки виявляються такі явища, якими вони ще більше підтверджуються або ж виявляються такими, що виключаються. «Правила» І.Ньютона стали тим базисом, на якому виріс аксіоматичний метод у фізиці як експериментальної науки. Не випадково І.Ньютон, один із засновників диференціального числення, свою головну працю назвав «Математичні начала натуральної філософії». У «Правилах» Р.Декарта відсутні будь-які думки про експеримент. Критерій істинності в нього – вироблені розумом ясність та очевидність. Р.Декарт створив аналітичну геометрію, займався механікою, оптикою,

акустикою, астрономією. В математиці знаходив загальний метод пізнання фізичного світу. Вплив ідей Р.Декарта виявився в хвильовій теорії Х.Гюйгенса, аналітичній механіці Л.Ейлера, Ж.Лагранжа, У.Гамільтона, теорії електромагнетизму, квантовій механіці. Методологічні правила Р.Декарта – свого роду метод математичної гіпотези в сучасній фізиці.

В одному з «Правил» І.Ньютона говориться, що виведені з явищ із допомогою індукції пропозиції будуть достовірними до того часу, поки не будуть спростовані новими явищами. Тобто досвід є початком і кінцем усього нашого знання реальності. Протилежність «Правил» Р.Декарта та І.Ньютона не мають характеру абсолютної протилежності, що «математичний» та «емпіричний» підходи у фізиці при правильному їх розумінні не протиставляються один з одним, а доповнюють один одного.

У часи олександрійського періоду стали з'являтися перші характерні ознаки диференціації науки. Від єдиної філософської почав стали відокремлюватися ряд точних наук. Серед них механіка та астрономія. Процес відокремлення стимулювався практичними потребами людського суспільства й вимогами практики. Проте, лише на другому ступеню розвитку людського пізнання – в епоху Відродження – диференціація наук стала активним, яскраво вираженим процесом. Це було викликане успіхами в природознавстві. Ф.Енгельс показав, що у другій половині XV століття було покладено початок точному, систематичному дослідженню природи, які диктувались запитом виробництва, техніки, всієї практики, а також ходом розвитку самого природознавства.

Сучасна фізика – єдина наука, яка складається з генетично зв'язаних фундаментальних теорій, котрі створюють спіраль, протяжність якої зростає з розвитком людської культури, техніки, виробництва, всього суспільства в цілому. Революція у фізиці – це таке перетворення її теоретичного змісту, коли ламається її загально визнана основа – сукупність принципів і фундаментальних понять, методів пізнання і стиль мислення, коли створюється нова концепція. Після І.Ньютона представники класичної фізики розвиток фізики розуміли як деяке редукування того, що вже було відоме до вироблених і зафіксованих положень і моделей. Ця думка традиційно передається в посібниках шкільного курсу з року в рік.

У реальній дійсності розвиток фізичної науки не зводиться до її теоретичного змісту, до основ класичної механіки. Наукова революція, що створила класичну механіку, докорінно відрізняється від революції, наслідком якої є сучасна фізика. Для сучасної фізики важливо не тільки знайти закони явищ у деякій матеріальній системі взаємозв'язків, але й виявити механізм переходу від законів відомого кола явищ до нових законів, більш загальних і глибоких. Саме таким шляхом утверджувалась спеціальна й загальна теорія відносності, квантова фізика, теорія елементарних частинок, сучасна астрофізика. Нині фізичні знання містяться між вели-

чинами швидкості світла й постійною Планка. Друга революція у фізиці якраз і зумовила межі свого розвитку. «Але й тут буде, як завжди: ні в якому разі не може бути сумніву, що наука здолає також і цю важку дилему; і те що сьогодні здається нам незрозумілим, коли-небудь буде здаватися, з більш високого погляду, особливо простим і гармонійним» (6, 57).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Омеляновский М.Э. Диалектика в современной физике. – М.: Наука, 1973. – 324 с.
2. Эйнштейн А. Собрание научных трудов. Работы по кинетической теории. – М.: Наука, 1966. – Т. 2. – С. 120.
3. Мултановский В.В. Развитие мышления учащихся в курсе физики. – Киров, 1976. – 80 с.

4. Семейкин Н.П., Любичанский В.А. Методологические вопросы в курсе физики средней школы. – М.: Просвещение, 1979. – 88 с.

5. Родный Н.И. Очерки по истории и методологии естествознания. – М.: Наука, 1975. – С. 194 – 197.

6. Омеляновский М.Э. Развитие основания физики XX века и диалектика. – М.: Наука, 1984. – 312 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Садовий Микола Ілліч – доцент кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – методика викладання квантової фізики, проблеми фізичного експерименту, комп'ютеризація навчального процесу.

Стаття надійшла до редакції 25.02.2000 р.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ГРАФІЧНОГО МЕТОДУ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС З ФІЗИКИ

І.В. Сальник

У статті розкриваються основні напрямки запровадження графічного методу в шкільному курсі фізики для активізації пізнавальної діяльності учнів.

The main directions of introduction graphic method into school syllabus of physics for making cognitive pupils' activities more active are considered in the article.

Аналізуючи навчальний процес у школі, легко прийти до висновку, що для забезпечення високого рівня виховання й розумового розвитку учнів необхідно враховувати не тільки мінімальний рівень фізичних знань, умінь і навичок, які повинні отримати учні, але й створювати умови для реалізації індивідуальних якостей та інтелектуальних здібностей кожного школяра.

Відповідно до сучасних поглядів на розвиток фізичної освіти в школі навчальний процес з фізики має ґрунтуватися на практичній, експериментальній основі та в оптимальному поєднанні враховувати можливості запровадження теоретичного методу. При цьому шкільний фізичний експеримент має бути обов'язковим елементом і невід'ємною складовою методики навчання фізики як наукової дисципліни (1, 5).

Постає проблема подальшого вдосконалення й розвитку системи шкільного фізичного експерименту для активізації пізнавально-пошукової діяльності учнів. На нашу думку, в цьому плані вагомий результат дає поєднання шкільного фізичного експерименту та графічного методу дослідження природних явищ і процесів та графічного способу подання навчальної інформації.

Проблема запровадження графічного методу в навчальному процесі з фізики досить детально й різнобічно розглянута в працях Л.І.Резникова (2), О.К.Бабенка (3). Вони, зокрема, відзначають, що графічний метод має дуже широкий спектр застосу-

вання в навчальному процесі, але його методичні можливості ще не повністю використовуються.

Аналіз змісту шкільного курсу фізики, методики викладання фізики, наукової та навчальної літератури дозволяє виділити такі концептуальні засади та основні напрямки запровадження графічного методу в навчальний процес з фізики сучасної середньої школи.

1. Підвищення рівня та значущості запровадження графічного методу в процесі вивчення фізики впливає із методологічної переорієнтації всіх освітніх систем з інформативних аспектів у вивченні фізики на розвиток особистості учня. А саме перехід від простого повідомлення учням певної суми знань у вигляді науково-технічних фактів на активне формування дійової системи знань, умінь і навичок у навчально-виховному процесі.

Особливої гостроти при цьому набуває проблема застосування знань про графічний метод, набутих при вивченні шкільного курсу математики.

Дослідженнями відомих педагогів і методистів (В.Н.Федорової, Л.І.Резникова, А.В.Усової та інших) доведено, що успішне формування і розвиток школярами фундаментальних понять досягається лише при координованій роботі вчителів, які викладають предмети природничо-математичного циклу, встановлюють і закріплюють міжпредметні зв'язки (4, 143). Закономірним виявляється той факт, що процес формування знань про графічний метод відбувається поетапно, на уроках з різних дисциплін і в різний час.

Перші відомості про графічний метод учні отримують на уроках математики ще в початковій школі через побудову відрізків та елементарних геометричних фігур. Систематичні й глибокі знання набуваються учнями на уроках математики в 5 класі під час вивчен-

ня питань про координатну площину, координати точок і їх знаходження на площині, побудову точок за відомими координатами та інше.

Наступний етап формування знань про графічний метод має місце в 7 класі під час введення поняття про функцію і функціональну залежність при вивченні шкільного курсу математики. Одночасно під час вивчення фізики також у 7 класі відбувається повторення й закріплення вже набутих знань про графічний метод при вивченні рівномірного прямолінійного руху та його закономірностей. Учні на уроках фізики будують графіки залежності $v(t)$, $s(t)$ і розв'язують на їхній основі задачі різного змісту. У 9 класі вивчають рух тіла по параболі, рух тіла, кинутого під кутом до горизонту тощо.

Отже, широке запровадження в навчально-виховний процес з фізики графічного методу дослідження природних явищ і графічного способу подання інформації дозволяє переорієнтувати фізичну освіту з інформативних аспектів на активне формування дійової системи знань, умінь і навичок, розвиток особистості та активне залучення до навчально-пізнавального процесу в школі кожного учня.

2. Для підвищення ефективності запровадження графічного методу під час вивчення шкільного курсу фізики необхідно широко використовувати обладнання та установки, за допомогою яких можна отримувати графік досліджуваного процесу безпосередньо під час досліду. До таких приладів належать, наприклад, термографи, барографи тощо.

Основним елементом таких приладів є самописець, який реагує на зміни, що відбуваються під час досліду й записує графік залежності величини, що вивчається, від деякого зовнішнього параметра, який змінюється.

На жаль, у шкільних фізичних кабінетах таких приладів практично немає, а графік залежності, наприклад $x(t)$, $U(I)$, $P(R)$, що вивчається, учні можуть побачити лише за допомогою осцилографа. Разом з тим осцилограф не може бути використаний під час вивчення усіх явищ, що обмежує кількість дослідів, які можна проводити за його допомогою й отримувати результати дослідження на основі графічного методу. До того ж, на екрані осцилографа отримується графік, а сам процес його утворення й побудови залишається поза увагою учнів.

Тому першочерговою в процесі запровадження графічного методу під час вивчення шкільного курсу фізики постає проблема створення такого обладнання, яке давало б можливість посилити значення графічного методу особливо під час варіативного його запровадження в поєднанні з різними видами шкільного фізичного експерименту. Таке обладнання дозволить розширити межі використання графічного методу та сприятиме розвитку навчального експерименту з фізики як ефективної динамічної педагогічної системи в сучасних середніх навчальних закладах.

3. Для активізації пізнавально-пошукової діяльності учнів з використанням обладнання, створеного на базі графічного методу дослідження природних

явищ і процесів, виникає потреба створення системи навчального фізичного експерименту, яка містила б у собі фронтальні лабораторні роботи, роботи фізичного практикуму, самостійні експериментальні дослідження, експериментальні задачі, які виконують учні, а також демонстраційні досліди, котрі виконуються вчителем. Причому, створювана система шкільного фізичного експерименту однаково ефективно повинна використовуватись, починаючи з перших уроків ознайомлення учнів з фізичною наукою, і враховувати послідовне посилення графічного методу в навчально-виховному процесі з фізики. Особливу роль має посідати графічний метод і графічний спосіб подання навчальної інформації під час поглибленого вивчення шкільного курсу фізики та набуття знань, наприклад, про механічні властивості твердих тіл і матеріалів.

До того ж, як свідчить практика, створювана методична система на основі графічного методу буде ефективною під час проведення різних форм навчальних занять як на уроках, так і в позаурочній роботі. На уроках пропонувані досліди, а також їхні результати можна використати як під час пояснення нового матеріалу, так і для повторення, узагальнення і систематизації знань, для розв'язування задач тощо. Готовий графік як спосіб подання навчальної інформації про об'єкт вивчення можна використовувати як наочний посібник і знаходити на його основі залежності між фізичними величинами, встановлювати закони й закономірності (наприклад, коефіцієнт пружності, закон Гука).

Отже, подальше вдосконалення і розвиток системи шкільного фізичного експерименту на базі графічного методу дослідження природних явищ і процесів та графічного способу подання інформації про досліджуваній об'єкт з урахуванням варіативного навчання фізики в сучасній середній школі дозволить активізувати самостійну пізнавально – пошукову діяльність учнів і таким чином формувати в кожного школяра дійову систему знань, умінь і навичок, активно залучати учнів до осмислення навколишнього середовища та наукової картини світу.

4. З урахуванням сучасних тенденцій розвитку середньої освіти і, зокрема фізичної освіти, в середніх навчальних закладах різного типу й профілю та основних напрямків розвитку системи шкільного фізичного експерименту як багатофункціональної ефективної педагогічної системи в процесі запровадження графічного методу в навчально-виховному процесі з фізики раціональним бачиться широке використання ЕОМ та комп'ютерної техніки, на основі чого графічний метод, крім інформативних функцій у навчанні, реалізує й прогностичну функцію.

Впровадження комп'ютерних навчальних технологій є одним з ефективних чинників оптимізації та засобів активізації навчально-виховного процесу в сучасних умовах безперервного збільшення обсягу навчальної інформації та збільшуваного дефіциту часу, відведеного на її засвоєння.

Використання комп'ютерної техніки для посилення ролі графічного способу подання навчальної інформації створює умови для свідомого, ґрунтовного засвоєння учнями навчального матеріалу. Графік, що одержаний на основі проведеного за допомогою ЕОМ досліду, може бути інтерпретований. Так, наприклад, графік $F=f(x)$, що отриманий за допомогою приладів у межах пружності, на ЕОМ отримується і для непружних деформацій, таким чином розширюються межі дослідження пружних і непружних властивостей твердих тіл та матеріалів. Такий графік дає можливість знайти величини, які характеризують механічні властивості твердих тіл і матеріалів поза межами пружності, наприклад, межу міцності, досліджувати такі властивості, як крихкість, пластичність тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Величко С.П. Розвиток системи навчального експерименту та обладнання з фізики у середній школі. – Кіровоград, 1998 – 302 с.
2. Резников Л.И. Графический метод в преподавании физики. – М.: Учпедгиз, 1967.
3. Бабенко О.К. Графічні методи у викладанні фізики // Фізика в школі. – К.: Рад. шк., 1949 – С. 110–138.
4. Междпредметные связи естественно-математических дисциплин. Сб. статей / Под ред. В.Н.Федоровой – М.: Просвещение, 1980 – 208 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Сальник Ірина Володимирівна – асистентка кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – удосконалення методики викладання фізики.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2000 р.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ЦІЛІСНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ «АЛГЕБРИ Й ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ» В КУРСІ МАТЕМАТИКИ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Н.Д. Сімонова

В статті викладаються психолого-педагогічні засади цілісного підходу до вивчення «Алгебри й початків аналізу» в курсі математики середньої школи. Синтез знань пропонується здійснювати не після засвоєння всього матеріалу, а в процесі вивчення останньої теми.

Psychological and pedagogical bases of integral approach to the course «Algebra and Bases of Analysis» while learning mathematics at a secondary school are covered in this article. Synthesis of knowledge is considered to be done not after having mastered the whole material but in the process of learning the last theme.

Природа не знає розподілу на науки – це люди для зручності вивчення розподілили її на фізику, хімію, біологію, історію та ін. У цьому переліку математика займає особливе місце, тому що всі науки використовують її закони як засіб кількісного дослідження своїх закономірностей. Перед учителем математики стоїть завдання не стільки навчання учнів математичного апарату, скільки сприяння використанню його в різних галузях науки.

Частіше при обробці інформації, отриманої при наукових дослідженнях, використовуються відомості з арифметики й алгебри, але останнім часом усе більше поширюється застосування законів математичного аналізу, тому слід звернути особливу увагу на досконале оволодіння випускниками шкіл саме цими розділами математики.

На мою думку, в майбутньому вчитель математики (як і більшість людей), можливо, буде настільки досконало володіти основами всіх наук, що на уроках математики вільно показуватиме застосування того чи іншого розділу при розв'язуванні найскладніших завдань у музиці, біології, географії, економіці і т.д.

Але зараз навіть при вивченні двох розділів математики «Алгебра» і «Геометрія» поки що не знайшли тісного зв'язку між ними. У створених інтегрованих підручниках «Математика», починаючи з п'ятого класу, пункти в яких вивчається матеріал з геометрії, мають вигляд чужерідних серед пунктів, в яких вивчаються алгебраїчні відомості. І якщо перевірити знання учнів випускних класів з алгебри то й тут ми помітимо, що більшість математичних фактів, відомих учням, не пов'язані між собою.

Щоб позбутися таких незручностей, треба дещо переглянути погляд на цілісний підхід до викладання курсу «Алгебри й початків аналізу». Треба не просто давати учню математичні знання, а спонукати його до застосування їх при вивченні насамперед математики.

Ідею цілісного підходу до навчання ми можемо знайти ще в стародавній Індії, де в священній навчальній книзі «Бхагаводгіта» наставник Крішна навчав свого учня – царського сина Арджуну. Навчання відбувалося за такою схемою: спочатку **цілісне** викладання вчителем нових знань, потім **детальний аналіз**. Суть навчання полягала в тому, щоб не просто дати учню необхідний обсяг знань, а **навчити його прийомів та методів пізнання**. «Бхагаводгіта» містила в собі відомості з різних галузей науки, відомих на той час.

З того часу сплинуло багато років. Педагогічна наука, як і всі інші, зазнала великих змін. І на певних відрізках часу позитивні педагогічні ідеї губилися, щоб потім відродитися в іншому вигляді.

Сучасну математику не можна вивчати спочатку цілісним викладанням курсу, бо її вивчення розтягну-

то на 10 років, і молодшим школярам недоступні для сприймання ті розділи математики, які потребують певних навиків і досвіду. Тому весь матеріал, який потрібно опанувати в середній школі, розподілено на класи, теми, уроки, що відповідає психологічним особливостям мислительної діяльності людини.

Як відомо, різними сторонами опосередкування матеріалу, що вивчається, тобто розкриття найбільш суттєвих зв'язків і відношень, є **аналіз** і **синтез**. Їх взаємодія відіграє важливу роль у цілісному сприйманні науки. З означення **аналізу** як мисленого розподілу предмета на частини та виявлення составних його елементів і впливає отой розподіл матеріалу на невеличкі порції, які вивчаються на кожному уроці. **Синтез** поєднує розподілене на частини аналізом ціле, при цьому відкриває суттєві зв'язки та відношення виділених аналізом елементів, тим самим зумовлює узагальнення вивченої теми чи розділу. В логічному змісті мислення аналіз та синтез перебувають у взаємозв'язку й неперервно переходять один в одного.

У сучасних шкільних підручниках панує аналітизм, що приводить до формалізації знань, втрати зв'язків між ними, і внаслідок цього малому проценту утримання знань в пам'яті. На даному етапі педагогіка проходить шлях, який долали всі інші науки. Наприклад, хіміки вивчали спочатку властивості окремих класів речовин, фізики вивчали механічні явища окремо від теплових, а ті в свою чергу окремо від електромагнітних. Тільки пізніше склалася загальна картина кожної.

Проблему цілісного викладання основ наук намагалися розв'язати педагоги всіх часів, як було вже відзначено, ще з давнини, але цей процес повною мірою не завершиться ніколи, тому що пізнання не знає меж.

Революція 1917 року теоретично відкривала широкі горизонти для розвитку людини, тому педагогічна думка того часу намагалася зробити рішучі кроки до сприяння формуванню всебічно розвиненої особистості. Спочатку створення трудових шкіл, потім розробка Н.К Крупською і С.Т. Шацьким теорії комплексного навчання були першими спробами здійснення цілісного підходу до навчання взагалі. Ці перші сміливі кроки не були підкріплені сильною теоретичною й практичною основою, а тому на той час не були визнані й не мали поширення. Пізніше висунуті ідеї переросли в ідею використання при навчанні учнів міжпредметних і внутріпредметних зв'язків, для «формування цілісного світогляду учнів, впровадження знань у процес життєдіяльності». У наш час висунуті раніше ідеї знайшли відображення в створенні теорії «інтегративного навчання» і «внутріпредметній інтеграції».

Дослідженням формування цілісних знань присвячені праці Л.Зоріної, С.Гончаренко, Л.Перминої, М.Ушанової, А.Степанюк та інших учених нашої країни.

Конкретні практичні кроки в напрямку подолання формалізму навчання були зроблені як ученими, так і

педагогами-практиками. О.В.Погорелов написав підручник з геометрії, в якому весь курс геометрії, поданий загалом починаючи із сьомого і закінчуючи одинадцятим класом, на відміну від тих підручників, які були до нього, де кожному класу відповідав окремий підручник, що викликало труднощі при відновленні в пам'яті відомостей, набутих у попередніх класах.

П.М.Ерднієв розробив систему укрупнення дидактичних одиниць, що було великим кроком у бік синтезу вивчуваного матеріалу.

Донецький учитель В.Ф.Шаталов з великим успіхом реалізував у своїй діяльності систему опорних сигналів, яка давала чудові результати навчання учнів і була основою для створення Г.В.Апостоловою і Е.П.Неліним курсу алгебри й геометрії в таблицях, що сприяло узагальненню курсу математики в середній школі.

У нинішніх програмах з математики для загальноосвітніх шкіл різного типу важливе місце відводиться для узагальнення знань після вивчення кожної теми. Система заліків й екзаменів теж сприяє систематизації знань та утриманню їх в пам'яті.

Але всі ці заходи є постфактумом вивченого, тобто відбувається процес узагальнення матеріалу після його вивчення.

При такому підході аналіз і синтез знань розглядаються з «І», що розділяє, а не сполучає.

Видатним психологом С.Л.Рубінштейном була сформульована психологічна формула пізнання – «аналіз через синтез», реалізація якої сприяє цілісному сприйманню вивченого курсу й міцному утриманню його в пам'яті.

Так само як надмірний аналітизм у викладанні приводить до формалізму, так і неможливий синтез знань без попереднього аналізу, бо синтез повинен відродити в думках ціле в істотних взаємозв'язках його елементів, які виділяє аналіз. Тому чисте синтезування матеріалу, яке проводиться в сучасному викладанні, не дає того результату, котрого від нього очікують.

Н.А.Менчинська виділяла різні види аналізу: «елементарний» аналіз, коли виділяється один суттєвий елемент, «комплексний» аналіз, який зумовлює виділення цілої сукупності елементів і «передбачувальний» аналіз, що є нічим іншим, як передбаченням, який тотожно рівний «планувальному» синтезу. Тобто найвища форма аналізу тісно пов'язана із синтезом. Основна закономірність у розвитку аналізу й синтезу, яка є в наявності як в елементарних, так і складних видах діяльності, - це тенденція до зрівняння рівнів аналізу й синтезу, до їх тісного зближення.

Якщо проаналізувати нинішні підручники й програми з математики (видані 1996 року) для середніх шкіл, починаючи з сьомого класу, то вже при вивченні першої теми «Вирази і їх перетворення. Рівняння» в більшості учнів виникнуть проблеми при перетворенні виразів і рівнянь, в яких містяться коефіцієнти, що є дробовими числами, особливо якщо ці дроби звичайні, хоч згідно з цією ж програмою процес за-

своєння розділу “Дії з раціональними числами” мав завершитися в шостому класі. Такий стан можна пояснити тим, що діти є суб’єктами навчання, а не тільки об’єктами, що психічний і фізичний розвиток їх не однаковий, що процес аналізу відомостей з цієї теми відбувся у різних дітей на різному рівні, а внаслідок цього теж саме відбувалося й з процесом синтезу. Тому в сьомому класі таким учням треба ще раз повернутися до процесу аналізу й наступному синтезу теми “Дії з дробами”, але на більш високому рівні, сприяючи засвоєнню попередніх знань у процесі вивчення нових. На жаль, такого процесу не відбувається, в наслідок чого у великої кількості учнів невміння виконувати дії із дробами проходить чорною смугою аж до кінця навчання в школі, й навіть викладачі вузів нарікають на невміння студентів рахувати.

Отже, якщо звернутися до вивчення майже всіх тем шкільного курсу алгебри, то в кожній можна знайти ті «слизькі» моменти, до яких ще та й ще треба повертатися під час оволодіння новими знаннями.

Тобто при закінченні вивчення кожної теми, якщо вона не засвоєна учнем, залишається надія засвоїти її при вивченні наступної. Але після вивчення останньої теми курсу алгебри й початків аналізу «Показникова і логарифмічна функції» такої можливості вже не буде, бо названі тема є останньою, і до викладання її повинен бути особливий підхід, на відміну від того, який застосовувався при вивченні попередніх тем. Такий підхід забезпечив би повне оволодіння останнім матеріалом, а з ним цілісне сприймання всього курсу алгебри й початків аналізу.

Основною ідеєю такого особливого підходу є повторення й систематизація всіх знань курсу в процесі вивчення останньої теми, тобто надання можливості учням зробити спробу самостійно оволодіти новими знаннями через застосування попередніх, що буде завершувати трифазну циклічну формулу пізнання «аналіз – синтез – аналіз». Через те, що повторення всього курсу алгебри проходитиме при вивченні теми, тому час, який відведений на повторення, треба додати до часу, відведеного на вивчення теми.

Схема, за якою може відбуватися такий процес, є традиційною: актуалізація опорних знань, викладання нових відомостей, застосування вивченого на практиці. Але актуалізація знань глибша, викладання нових відомостей щільніше, застосування знань значно ширше, ніж раніше. Наприклад, після повторення означення функції, її властивостей, графіка, означення і властивостей оберненої функції взагалі (процес синтезу) ознайомити учнів з означенням показникової та логарифмічної функції, як взаємно обернених процесів (процес укрупнення дидактичних одиниць), запропонувати самостійно дослідити їх властивості (процес «передбачувального» аналізу) й використати ці властивості при виконанні вправ на елементарне дослідження функцій, що містять показникові й логарифмічні вирази та побудову їх графіків («планувальний» синтез). Причому слід наголосити ще раз, що весь процес повинен проходити на рівні вищому, ніж був раніше. Наприклад, при актуалізації знань з еле-

ментарних перетворень графіків функцій, крім традиційних, додати перетворення вигляду $f([x])$, $[f(x)]$, $f(\{x\})$, $\{f(x)\}$. Тоді можна сподіватися, що обов’язковий рівень знань сприйматиметься учнями не як кінцевий результат, а як проміжний, тобто не найважчий у курсі, що вивчається.

Вивчаючи застосування властивостей показникової та логарифмічної функції до розв’язування рівнянь та нерівностей при вдало підібраній системі вправ, можна організувати повторення всіх розділів алгебри, а саме: дій із дійсними числами (причому, не буде зайвим знову почати із звичайних дробів, потім перейти до чисел з різними знаками, потім до дій з ірраціональними числами, із періодичними дробами, зробити екскурс у комплексні числа, тобто відтворити цілісну уяву про число), розглянути всі відомі загальні види рівнянь і нерівностей, їх систем, методи їх розв’язування і дослідження, (починаючи з означення рівняння, нерівності, системи і сукупності їх розв’язків, рівносильності і т.д.), причому не відокремлювати знаходження розв’язків рівнянь від розв’язків нерівностей одного типу, виконуючи вправи, які містять ірраціональні, раціональні, тригонометричні та обернені тригонометричні вирази, вирази, що є послідовностями, тобто скласти цілісну уяву про теорію рівнянь і нерівностей.

У тій частині теми, яка належить до початків аналізу, треба підійти до одночасного вивчення взаємно обернених процесів – знаходження похідної та інтеграла логарифмічної і показникової функцій, що дозволить полегшити сприймання учнями процесу розв’язування диференціальних рівнянь.

Але кожна ідея зостається тільки ідеєю, якщо вона не підкріплюється практикою. Тому на допомогу вчителю й учню готується до друку посібник «Повторення курсу алгебри й початків аналізу при вивченні теми «Показникова і логарифмічна функції», в якому буде здійснена спроба реалізувати викладені вище ідеї.

Не слід забувати стародавню китайську мудрість, записану в книзі обрядів: «Благородний муж наставляє, а не тягне за собою, спонукає, а не примушує, відкриває дорогу, але не доводить до кінця» (IV ст. до н.е.).

ЛІТЕРАТУРА.

1. Апостолова Г.В. Геометрія в таблицях. Навчальний посібник для учнів. Київ. 1998.
2. Данилюк А.Я. «Метамарфози і перспективи інтеграцій в освіті» М. ж. Педагогіка №2 1998.
3. Крупская Н.К. О политехническом образовании, трудовом воспитании и обучении. М. Просвещение. 1982.
4. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. Избр. психол. пр. М. Педагогіка. 1989.
5. Нелин Е.П. Алгебра в таблицах 7-11 классы. Харьков «Мир детства». 1998
6. Погорелов А.В. Геометрия 7-11. Москва «Просвещение» 1993.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. АПН СССР. М. «Педагогіка» 1989.
8. Степанок А.В. До проблеми формування цілісних знань школярів про живу природу. К. ж. «Педагогіка і психологія» №4 1997.

9. Шаталов В.Ф. Точка опоры. М. Педагогика. 1987.
10. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике. М. Просвещение. 1986.
11. Якиляшек В.Й. Интегративный подход до формування імовірнісно-статистичних понять. К. ж. Педагогіка і психологія №2. 1998.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Н.Д. Сімонова – вчитель математики ліцею навчально-наукового педагогічного комплексу м. Кіровограда.

Коло наукових інтересів – дослідження цілісного підходу до процесу навчання і виховання старших школярів.

Стаття надійшла до редакції 7.03.2000 р.

ВИВЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ДО ОПАНУВАННЯ РОБОЧИМИ ПРОФЕСІЯМИ

В.С. Товстоган

Вивчення готовності розумово відсталих дітей по оволодінню трудовими навичками викликане як особливостями корекційно-виховної роботи в допоміжній школі, так і вимогами до професійної вправності майбутніх випускників. У дослідженні запропоновано сучасну оригінальну систему професійного відбору дітей, а також психолого-педагогічні рівні їх трудової придатності.

Study of readiness of mentally retarded children on labour mastering skills caused as by features of correctional and upbringing work at special school (for children with the especial psycho-physical status), and by requirements to professional skills of the future graduates either. In this research the modern original system of professional selection of children and also psycho-pedagogical levels of their labour suitability are offered.

Для вітчизняної педагогіки характерним є пошук нетрадиційних форм і методів шкільного навчання. В олігофренопедагогіці нагальною є проблема підвищення рівня готовності учнів допоміжної школи до самостійного життя. Вона полягає в психолого-педагогічному дослідженні фізіологічних функцій, інтелектуальних процесів розумово відсталих дітей, їх потенційних можливостей і створення на цій основі оптимальних умов для навчання та виховання.

Актуальність вивчення готовності розумово відсталих учнів до опанування робочими професіями викликана як складністю проведення корекційно-виховної роботи в допоміжній школі через гетерогенність контингенту школярів по етіології, патогенезу та рівню розумового розвитку, властиве їм некритичне мислення (6, 173), так і зростаючими вимогами до професійної вправності майбутніх випускників (4, 160), загальноосвітньої підготовки учнів (1, 37).

Наукові дослідження зазначеної проблеми (Л.С.Виготський, Г.М.Дульнев, І.Г.Єременко, С.Л.Мирський, Б.І.Пінський, С.Я.Рубінштейн, Г.М.Мерсіянова, К.М.Турчинська, Б.А.Федоришин та ін.) свідчать про те, що вирішення її лежить в площині розробки та застосування методик професійного відбору в умовах школи. Підставою для застосування профвідбору є існування різних напрямків професійно-трудоного навчання.

Поняття «профвідбір» в науці розглядається як комплексна проблема, що базується на засадах теорії про основні властивості нервової системи, здібностей,

знаннях адаптаційних можливостей організму людини, структури особистості тощо (9, 12).

Профвідбір в умовах школи – спеціально організований процес, мета якого – виявити та визначити за допомогою науково обгрунтованих методів індивідуальні особливості учня як організму (що є компетенцією фізіології) і як особистості (що є компетенцією педагогіки та психології), врахувати та розвинути певні психофізіологічні характеристики особистості учня при опануванні ним визначеного фаху (6, 6). Причому, даний процес на думку українських дослідників (Н.В.Макаренко, Б.А.Пухов, Н.В.Кальченко та ін.) не претендує на остаточне вирішення питання про придатність людини до професії – він тільки зменшує ймовірність помилок у професійному самовизначенні. Це пояснюється не стільки показником досконалості та обгрунтованістю застосованої методики, скільки тим, що кожна людина має різні ресурси та можливості щодо власного розвитку (5, 63). Дане положення фізіологія пояснює високою пластичністю нервової системи.

Педагогічна наука має в своєму арсеналі достатню кількість методик вивчення розвитку окремих функцій організму, пізнавальних процесів людини. Проте, більшість із них не уніфіковані, оцінка результатів виконання завдань відбувається на інтуїтивно-емпіричному рівні і тому значною мірою залежить від діяльності експериментатора, про що свідчать праці В.І.Лубовського, К.М.Гуревича, Л.А.Венгера та ін. (8, 123).

Саме таке завдання було поставлене перед наукою та школою А.К.Гастевим (2, 71): дослідження психології учня, надання орієнтовної поради, куди саме спрямувати людину. Ця думка розвинута далі в працях відомих вчених (Г.М.Дульнев (1969), К.К.Платонов (1970), С.Л.Мирський (1988, 1990, 1998), І.Г.Єременко (1990), В.І.Бондар (1990) та ін.).

З погляду І.Г.Єременка, В.І.Бондаря, С.Л.Мирського важливим завданням сучасної дефектології є створення науково обгрунтованого діагностичного апарату для визначення типологічних характеристик особистості, здібностей кожного школяра, його інтересів, ціннісних орієнтацій. Саме такий підхід має допомогти педагогам допоміжної школи (зокрема, вчителям професійного навчання) при виборі

профілю трудового навчання і в подальшій трудовій діяльності випускників (1, 36).

Практична перевірка можливостей учнів навчаться тому чи іншому виду праці (3, 132), визначення стану здоров'я в динаміці, складність організації профвідбору в зв'язку з віком учнів (4-5 класи) (4, 75) та ін. – вимагає запровадження пролонгованого професійного відбору (10, 47).

Його перший етап, як вважають Г.М.Дульнев, А.Ф.Сазонов, Н.І.Калугін, С.Л.Мирський, слід проводити зусиллями педагогів, психологів, фізіологів, медичних працівників з метою винесення оцінок індивідуальним можливостям особистості учня, які є показниками придатності до певної професії. Крім того, вади фізичного розвитку, властиве учням некритичне мислення, що ускладнює самостійне оцінювання своїх можливостей – ці та інші обставини не дозволяють ставити питання про вільний вибір професії самим учнем в допоміжній школі, як це відбувається в загальноосвітній школі (3, 9).

З метою спрямування навчання в «зону найближчого розвитку» дитини (А.С.Виготський) змістом професійно-трудового навчання мають стати найбільш прості спеціальності, їх елементарний рівень (3, 173). Тому базою для розробки критеріїв придатності робочих професій розумово відсталим є вивчення професіограм саме таких спеціальностей.

Дослідження можливостей учнів допоміжних шкіл потребує апробованих методичних прийомів, які дають можливість забезпечити масове обстеження в короткі терміни обмеженою кількістю персоналу.

Вихідним моментом в розробці проблем профвідбору є визначення достовірних, науково обґрунтованих методик, надійність отриманих результатів. В педагогіці існують різні підходи до вивчення учнів. Це стосується «спеціальної програми» вивчення профпридатності учнів (3, 177), визначення професійних намірів старшокласників за таблицею Е.А.Климова, розподілу розумово відсталих за 8 типологічними групами (4, 224), «аналізу педагогічної документації» (7, 264) тощо.

Практика показує, що діагностика, яка здійснюється вчителями-дефектологами обмежується бесідами, спостереженнями, чим збіднюється зміст, а разом з тим і ефективність профвідбору через нерозробленість цього питання на практиці.

В нашому дослідженні за основу було взято положення відомого вченого-психолога Б.А.Федоришина про необхідність давати оцінку професійним можливостям особистості в допрофесійний період її розвитку на підставі вивчення загальних здібностей, які служать підґрунтям для наступного формування професійних здібностей.

Крім того, сталисть деяких психофізіологічних характеристик людини внаслідок природної (генетичної) обумовленості є необхідним гарантом надійності прогнозу професійної придатності. В даному випадку йдеться про такі показники, як темперамент, сила нервової системи, врівноваженість процесів збудження та гальмування, рухомість нервових процесів школярів і т.п.

Тому дослідження по визначенню профілю професійно-трудового навчання проводилося в два етапи.

На першому етапі збиралися дані медичного обстеження учнів 4-х та 5-х класів з метою визначення стану їх здоров'я. Діти, які мали медичні протипоказання, з подальшого обстеження виключались.

Другий етап включав в себе педагогічне та психофізіологічне обстеження. До професійно важливих психофізіологічних функцій були віднесені такі: рецепторні функції, властивості уваги, пам'яті, мислення, що забезпечують сприйняття, оцінку, обробку інформації та прийняття рішень; рухову діяльність людини, властивості нервової системи, вольові якості, темперамент. Всього було відібрано 20 показників.

За результатами дослідження передбачалося надати рекомендації обстежуваним до опанування однією з запропонованих професій: тесляр, муляр, лицювальник-плиточник, швачка-мотористка, в'язальниця, квітникар-декоратор.

Дані психограм зазначених професій зумовили підбір відповідних методик (тестів, завдань, питальників), адаптованих до умов допоміжної школи. Всього було визначено 26 тестів, 4 діагностичних питальники, завдання окремих авторів (Д.Б.Ельконіна, С.Л.Мирського та ін.).

Побудова методики констатуючого експерименту мала на меті забезпечити такі умови:

1. отримання об'єктивної інформації;
2. відбір методик, адаптованих до умов допоміжної школи;
3. економічність методів (в розумінні затрат часу, необхідного на застосування, обробку та тлумачення отриманих результатів);
4. достовірність отриманих результатів.

Всього обстеженням було охоплено 120 розумово відсталих учнів.

Результати обстеження оброблялися за допомогою математичного апарату, наявного в кожній з методик.

Обстеження проводилося тричі: на початку навчального року (вересень-жовтень), посередині його (грудень-січень) – проміжне дослідження і в кінці навчання (квітень-травень).

Отримані результати дозволили визначити рівень готовності розумово відсталих учнів до опанування наведеними робочими професіями. Всіх обстежених кандидатів на кожну з професій було віднесено до 3-х рівнів: «придатний», «умовно придатний», «непридатний».

До першого рівня («придатний») були віднесені учні, що мали більшість психофізіологічних показників – «задовільно» (більше 50%). Кількість їх склала 42, 8% обстежених.

До другого рівня («умовно придатний») було віднесено 38, 5% учнів, 40% показників яких були оцінені – «задовільно», інші – «незадовільно», і при подальшій корекційній роботі їх психологічні показники можна поліпшити.

До третього рівня «непридатні» було віднесено 18, 7% учнів, що отримали більше 60% показників «незадовільно». Такі діти підлягають повторному діагно-

стуванню з метою підбору інших профілів навчання, визначення групи інвалідності в разі негативної відповіді профпідбору.

Застосування розробленої методики в практиці роботи допоміжної школи дасть можливість вчителю-дефектологу науково обгрунтовано вирішувати питання психолого-педагогічного вивчення розумово відсталих школярів, на підставі отриманих даних обстежень проводити диференційований відбір учнів у навчально-трудова групи, а також здійснювати максимальний корекційний вплив на їх розвиток в процесі навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондарь В.И., Еременко И.Г. О совершенствовании подготовки умственно отсталых детей к самостоятельному труду. Дефектология, 1990, № 3. – С. 36–42.
2. Гастев А.К. Как надо работать. Практическое введение в науку организации труда. – М.: Огиз, 1925. – III с.
3. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Психолого-педагогическое исследование, – М.: Педагогика, 1969. – 215 с.

4. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудового обучения. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.

5. Основы профессионального психофизиологического отбора. Н.В.Макаренко, Б.А.Пухов, Н.В.Кальченко и др. – К: Наук. думка, 1987. – 244 с.

6. Основы специальной дидактики. Відповідь. редактор Єременко І.К. – К.: Радянська школа, 1975. – 212 с.

7. Платонов К.К. Вопросы психологии труда. – М.: Медицина, 1970. – 264 с.

8. Проблемы психофизиологии. Диагностика нарушений и восстановление психических функций человека. Сб. науч. тр. Ч. 3. – М.: Академия наук СССР, 1983. – 481 с.

9. Совершенствование профориентации и профотбора молодежи на рабочие профессии: Сб. науч. тр. Отв. ред. Н.В.Алишев – Л.: ВНИИ профтехобразования. 1986. – 112 с.

10. Турчинская К.М. Профориентация во вспомогательной школе – К: Рад. школа, 1976. – 126 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Товстоган Володимир Святославович – вчитель-дефектолог спеціальної школи № 1 м. Кіровограда.

Коло наукових інтересів – проблеми трудового виховання та професійної орієнтації розумово відсталих дітей.

Стаття надійшла до редакції 16.03.2000 р.

ВИКОРИСТАННЯ АВТОМАТИЧНИХ ПРИСТРОЇВ У ЛАБОРАТОРНОМУ ПРАКТИКУМІ З МЕХАНІКИ

Н.В. Федішова

Обгрунтовано доцільність удосконалення методів вимірювання і визначення фізичних величин у навчальному процесі із загальної фізики. Визначено способи і розкрито зміст пропедевтичної підготовки студентів до використання автоматичних пристроїв у лабораторному практикумі з механіки.

The necessity of improvement of methods of measurement and determination of physical quantities in the teaching process of general physics are grounded. The methods are defined, and the content of propaedeutic students training on using automatic devices in the laboratory practical work on mechanics is discovered. The specific methods are considered.

Традиційно вивчення курсу загальної фізики у вищих навчальних закладах розпочинають з розділу «Механіка». Навчальний процес містить читання лекцій, проведення практичних занять та виконання лабораторного практикуму. Останнє має специфічні особливості, пов'язані з тим, що студенти вперше будуть спілкуватись з порівняно складними експериментальними установками й набуватимуть нові вміння щодо підготовки і виконання експериментальних завдань. Згідно з відповідними методичними рекомендаціями (3, 4) лабораторний практикум з розділу «Механіка» має на меті:

1. Виробити вміння і навички виконувати фізичний експеримент та працювати з фізичними приладами.
2. Експериментально перевірити точність ряду найважливіших фізичних закономірностей.
3. Виробити вміння якісно опрацьовувати одержані результати прямих і непрямих вимірювань.

Постійно приділяється увага фахівців якості виконання робіт з механіки. Аналіз методичних матеріалів (1, 2) дозволяє серед наведених лабораторних робіт виділити ряд таких, що знаходять своє місце в програмах відповідного практикуму будь-яких спеціальностей. До їх змісту входять як основні положення і закони розділу, так і формування основних експериментальних умінь. Останнє має ключове значення і в подальшій діяльності студента, а зрештою, й спеціаліста.

Розвиток науково-технічного прогресу, зокрема мікроелектроніки та електронно-обчислювальної техніки (ЕОТ), впливає на зміст і методи виконання лабораторного практикуму. Великою мірою це стосується вимірювання й визначення експериментальних даних. Як уже відзначалося автором раніше (4), використання ряду методів вимірювань миттєвих значень фізичних величин є непривабливим і застарілим для процесу навчання фізики в школі. Відповідно навчальний процес вузів потребує деяких удосконалень, які передбачають пропедевтичне ознайомлення студентів з рядом методів вимірювань фізичних величин та формування практичних умінь і навичок щодо використання цих методів при виконанні ключових та інших робіт лабораторного практикуму з механіки.

Враховуючи універсальність запропонованих методів та обмеженість часу, вважається за доцільне на одному-двох вступних заняттях до лабораторного практикуму разом із загальними положеннями та методами розрахунку похибок ознайомити студентів із

найзагальнішими методами використання пристосувань для вимірювання і визначення фізичних величин. Для фізичних спеціальностей корисно запланувати виконання ряду завдань з такими пристосуваннями, як окрему вступну лабораторну роботу. Наводимо один з варіантів останньої.

Вивчення основних способів вимірювання фізичних величин з використанням автоматичних пристосувань

Мета: ознайомитись з будовою і принципом дії датчиків і вимірювальних приладів. Навчитись збирати пристосування для вимірювання й визначення фізичних величин.

Обладнання: 1) лічильник-секундомір ССУ-М; 2) лічильник імпульсів лабораторний СМ-1; 3) комплект саморобних приладів і вузлів: лічильник імпульсів, генератор імпульсів, акустичний датчик, фотодатчик, сумішувач, пусковий пристрій; 4) електронний стробоскоп, 5) електронний метроном; 6) гребінка; 7) вентилятор; 8) сталеву кульку; 9) пастка.

Теоретичні відомості.

У процесі виконання експерименту часто виникають потреби вимірювання з необхідною точністю досить малих чи швидкоплинних значень фізичних величин. Такі вимірювання пов'язані з операціями фіксування часу, миттєвого стану матеріального об'єкта чи незначних величин, які не піддаються безпосередньому точному вимірюванню (малих кутів, деформацій, температури тощо). Комплект пристосувань (4), побудованих з використанням мікроелектроніки, дозволяє розв'язати названі проблеми. Структурна схема пристосування приведена на рис. 1.

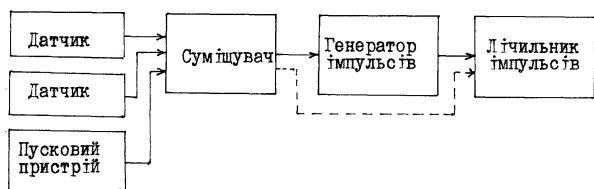


Рис. 1. Структурна схема автоматичного вимірювального пристрою.

В основі принципу дії пристосування є сприймання певної інформації датчиками, перетворення її в електричний сигнал з дальшим посиленням до входу лічильника чи генератора імпульсів. Головною особливістю такого методу є швидкоплинність процесу, чого не можна досягти використанням механічних методів вмикання і вимикання, чи візуальної фіксації таких процесів.

Хід роботи.

Завдання 1. Вивчення дії і застосування акустичного датчика.

1. Вивчіть правила користування акустичним датчиком та електронним метрономом.
2. Під'єднайте акустичний датчик до лічильника імпульсів. Переведіть перемикач датчика в положення 1.
3. Розташуйте мікрофон акустичного датчика біля електронного метронома.

4. Увімкніть електроживлення установки й метронома.

5. Виміряйте кількість ударів метронома протягом 10 с для 3 – 5 частот.

6. Визначте частоту ударів і порівняйте її з показаннями на метрономі.

Завдання 2. Використання акустичного датчика для вмикання і вимикання секундоміра.

1. Вивчіть правила користування акустичним датчиком, генератором і лічильником імпульсів.

2. Зберіть пристрій, з'єднавши послідовно акустичний датчик, генератор імпульсів, лічильник імпульсів.

3. Переведіть перемикач акустичного датчика в положення II, а перемикач частоти генератора імпульсів на – 10 Гц.

4. Увімкніть електроживлення установки, встановіть на лічильнику імпульсів нуль.

5. Відпустіть з невеликої висоти (30–40 см) сталеву кульку на поверхню столу й після другого відскакування спіймайте її пасткою.

6. За показами секундоміра запишіть час між відскакуваннями кульки.

7. Повторіть дослід 3 – 5 разів, порівняйте значення.

Завдання 3. Використання фотодатчика для визначення частоти.

1. Вивчіть будову, дію й правила користування фотодатчиком і побутовим вентилятором.

2. Під'єднайте фотодатчик до лічильника імпульсів. Закріпіть у штативі фотодатчик і розташуйте його так, щоб при обертанні лопатки вентилятора перекривали світловий промінь.

3. Під'єднайте вентилятор до автотрансформатора ЛАТР. Виведіть повзунок автотрансформатора вліво.

4. Увімкніть електроживлення до пристрою і ЛАТРа. Встановіть перемикач фотодатчика в положення I, а на лічильнику – нуль.

5. Введіть повзунок ЛАТРа вправо, встановивши напругу близько 50 В, що забезпечує нешвидке обертання вентилятора.

6. Зафіксуйте показання лічильника N через 10 с обертання вентилятора.

7. Визначте частоту обертання вентилятора в об/с за формулою:

$$\omega = \frac{N}{nt},$$

де n – кількість лопаток вентилятора.

8. Визначте частоту обертання вентилятора за допомогою електронного стробоскопа.

9. Порівняйте значення частоти, одержані двома способами, оцініть точність вимірювань.

10. Повторіть дослід, замінивши вентилятор гребінкою. Перемістіть поступально гребінку, перекриваючи промінь фотодатчика зубцями. Визначте лінійне переміщення гребінки.

Завдання 4. Використання фотодатчика для вмикання і вимикання секундоміра.

1. Зберіть установку, з'єднавши послідовно фотодатчик, генератор імпульсів і лічильник імпульсів.
2. Увімкніть електроживлення установки. Встановіть перемикач фотодатчика в положення II, а на лічильнику – нуль.
3. Перемістіть поступально гребінку, перетинаючи зубцями промінь фотодатчика.
4. Зафіксуйте час t , протягом якого перемістилось n зубців.
5. Визначте час руху одного зубця за формулою:

$$t_1 = \frac{t}{n}$$

6. Повторіть дослід, перевівши перемикач фотодатчика в положення I, при іншій частоті роботи генератора імпульсів. Оцініть точність вимірювань.

Завдання 5. Комплексне використання фото- й акустичного датчиків.

1. Складіть установку згідно з рис. 1. Фотодатчик закріпіть у штативі на висоті 30–40 см над поверхнею столу; мікрофон акустичного датчика покладіть на поверхню столу.
2. Увімкніть електроживлення і встановіть на таблицю секундоміра нуль.
3. Промінь фотодатчика перекрийте сталеву кулькою й переведіть перемикач фотодатчика в положення I.
4. Відпустіть кульку і після відскоку її від поверхні столу зловіть пасткою.
5. Зафіксуйте тривалість польоту кульки за показаннями секундоміра.
6. Повторіть дослід 3–5 разів. Порівняйте результати й оцініть точність вимірювань.

Досвід показує, що після виконання таких завдань не потрібно повторно ретельно перевіряти рівень підготовки студента до застосування таких методів вимірювань при виконанні робіт лабораторного практикуму. Наводимо ряд пропозицій використання названих пристосувань до змісту ключових робіт лабораторного практикуму з механіки.

У роботі «Визначення швидкості польоту кулі за допомогою балістичного маятника» експериментально вимірюють відхилення l маятника за горизонтальною шкалою, яке фіксується візуально протягом досить короткого проміжку часу. Виконати це з необхідною точністю важко, бо експериментатор не може завчасно зайняти таке положення для спостереження, яке б відповідало найменшій похибці на паралакс. Використання фотодатчика й лічильника імпульсів дозволяє визначити зміщення з точністю до 2 мм. Для цього знизу до маятника кріпиться легка гребінка з шириною зубців і проміжків між ними $d=2$ мм (рис. 2). Виконують пробний постріл і наближено визначають відхилення l . Після цього фотодатчик встановлюють лівіше відміченого відхилення на 2–3 см і за шкалою відмічають положення l_0 променя фотодатчика П. Після пострілу при відхиленні маятника зубці гребінки перетинатимуть промінь

внаслідок чого фотодатчик вироблятиме електричні імпульси, які рахуватиме лічильник. Враховуючи, що лічильник відрахує ту кількість імпульсів, яка відповідає кількості перетину променя зубцями при русі маятника до максимального відхилення і назад, значення відхилення l визначають за формулою:

$$l = l_0 + \frac{n \cdot 2d}{2} = l_0 + nd,$$

де n – показання лічильника.

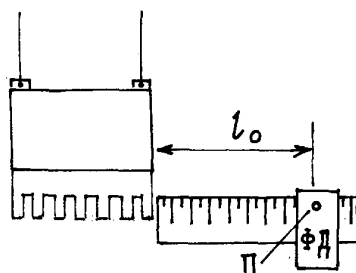


Рис. 2. Розташування фотодатчика й гребінки.

При багаторазовому виконанні дослідів результати одержують практично однакові.

У роботі з визначення часу і середньої сили пружного удару куль (1, 56–60) використовується балістичний гальванометр. Як відзначено автором, такий метод припускає похибки залежно від вибору опору електричного кола та зміни контакту куль при зіткненні. Порівняно точні результати одержують, використовуючи електронний лічильник-секундомір з точністю до 0,01 с. У разі використання установки типу ФП-101 (3, 24–27) за відсутності сталевих підвісів необхідно до куль під'єднати м'які спіралеподібні провідники, використавши шнур під'єднання телефонної трубки до телефонного апарата. Перекинувши вільні кінці провідників через точки підвісу куль, їх підпаюють до ніжок штекера XS1, який умикають до входу секундоміра (рис. 3). При використанні генератора й лічильника імпульсів від запропонованого нами комплексу (4) генератор імпульсів перемикають на частоту 100 Гц і використовують один однорозрядний лічильник.

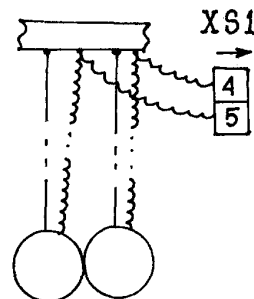


Рис. 3. З'єднання провідниками куль зі штекером.

В установці для вивчення законів вільного падіння (3, 54) чи в комплекті з машиною Атвуда вимикання секундоміра здійснюється механічним розмиканням контактів при дії кульки, яка падає, на заслонку паст-

ки чи приймальний столик. Цей процес пов'язаний з порівняно значними похибками. Нами експериментально досліджено, що ця проблема найкраще розв'язується способом використання акустичного датчика. У місці падіння кульки закріплюється дещо похила тверда пластинка, поряд з якою розташовується мікрофон акустичного датчика. Місце розташування пастки визначають експериментально, провівши пробний дослід.

В установці з вивчення обертового руху твердого тіла за допомогою маятника Обербека (1, 60–63; 3, 37–41) для вмикання і вимикання секундоміра корисно поєднати фото- й акустичний датчики, під'єднані через сумішувач до електронного секундоміра. Перемикачі режиму роботи датчиків переводять у положення П. Фотодатчик закріплюють так, щоб при намотаній на шків нитці підвішений до неї вантаж верхньою частиною перекривав світловий промінь (рис. 4). Мікрофон акустичного датчика розташовують поряд з нижнім розташуванням вантажу так, щоб останній, торкаючись мікрофона чи закріпленої площадки, викликав спрацювання акустичного реле. Варто сказати, що в цій роботі виконується надто велика кількість маніпуляцій, пов'язана з багаторазовим по-

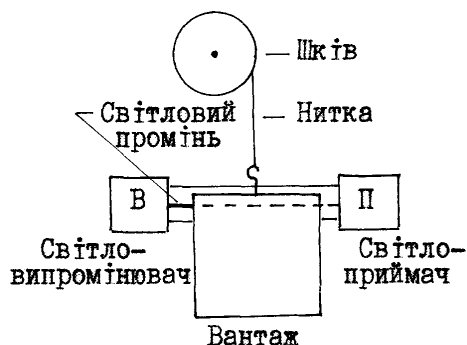


Рис. 4. Розташування фотодатчика і вантажу у верхньому положенні.

вторенням дослідів для різних мас вантажів, тягарів, різних радіусів обертання тягарів, намотування нитки на шкві різних радіусів. Враховуючи ще й операції з умикання і вимикання секундоміра при виконанні

кожного досліду, кількість маніпуляцій перевищує допустимі ергономічні норми (5, 119). Отже, використання датчиків - шлях поліпшення не тільки якості виконання експерименту, а й ергономічної оцінки експериментальної установки.

Розглянуті методи та прийоми використання датчиків аналогічно можуть бути використаними для виконання і таких лабораторних робіт:

1. «Визначення моменту інерції махового колеса й сили тертя в опорі» для вмикання і вимикання секундоміра та визначення лінійного зміщення вантажу.

2. «Визначення прискорення земного поля тяжіння методом оборотного маятника» для вимірювання кількості й часу коливань.

3. «Вивчення прямолінійного руху з допомогою машини Атвуда» для вимірювання часу руху тіл при відсутності в установці фотодатчиків.

4. В інших роботах для вимірювання значної кількості коливань та часу перебігу фізичних процесів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Душенко В.П., Носолюк В.М. та ін. Фізичний практикум / За загальною ред. В.П.Душенка. – К.: Рад. школа, 1965. – 387 с.

2. Лабораторный практикум по общей физике / Ю.А.Кравцов, А.Н.Мансуров и др.; Под ред. Е.М.Гершензона, Н.Н.Малова. – М.: Просвещение, 1985. – 351 с.

3. Методичні вказівки до лабораторних робіт з курсу загальної фізики. Частина I. Механіка. / Укладачі: Т.О.Каленникова, Ю.М.Мамонтова, С.І.Рябець, І.Ю.Ткачук, Н.В.Федішова, О.М.Царенко. – Кіровоград, КДПУ. – 1998. – 58 с.

4. Федішова Н.В. Комплект автоматичних пристроїв і функціональних вузлів електронної техніки для фізичного експерименту // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – 1997. – Вип. 12. – С. 89 – 95.

5. Ергономика: Учебник / Под ред. А.А.Крылова, Г.В.Суходольского. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та. – 1988. – 184 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Федішова Наталія Володимирівна - асистентка кафедри фізики і методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – проблеми вдосконалення фізичного експерименту.

Стаття надійшла до редакції 7.03.2000 р.

ВИМОГИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

О.М. Царенко

В статті обґрунтовано вимоги до застосування ТЗН у початковій школі і додаються конкретні методичні рекомендації для вчителів молодших класів.

In the article the requirements for TA application at primary school are grounded. Some methodological recommendations for teacher are given.

У молодших класах наочність використовується для «збагачення й розширення безпосереднього

чуттєвого досвіду школярів, пізнання конкретних властивостей предметів, що вивчаються, та створення умов для переходу до абстрактного мислення» (6, 35). При цьому використання наочності взагалі та технічних засобів навчання (ТЗН) зокрема, відіграє переважно допоміжну роль, але, досить часто навчальний матеріал (явища, предмети, які учні не мають змоги безпосередньо спостерігати) має такий харак-

тер, що без унаочнення правильне уявлення про об'єкт, який вивчається, взагалі неможливе.

Оцінка рівня готовності молодих вчителів молодших класів Кіровоградської області до застосування ТЗН у навчально-виховному процесі показала, що технічні засоби використовуються в основному епізодично, а провідними у педагогічній діяльності молодого вчителя залишаються словесні методи у поєднанні з практичними. Нерідко на уроці у І-ІІІ класах учні вимушені чекати деякий час, доки вчитель не напише на дошці завдання чи вправи на закріплення, в той час, як можна за допомогою кодоскопа продемонструвати їх, завчасно підготувавши на прозорій плівці.

Відомими педагогами О.М.Баллом, О.Г.Міхнушевим, О.Д.Яковлевою та іншими розроблялися вимоги до застосування ТЗН і зокрема сукупність норм та умов, які визначають ефективність застосування технічних засобів у навчально-виховному процесі, основними з яких є дидактичні, технічні, ергономічні та санітарно-гігієнічні вимоги. Результати нашого дослідження показали, що санітарно-гігієнічні та ергономічні вимоги до застосування світлової проекції у молодших класах потребують додаткового опрацювання.

Аналіз результатів досліджень, проведених різними авторами, а також і нами показав, що несприятливий вплив екранних засобів на органи зору молодших школярів можуть викликати: недостатня яскравість зображень (використання проекторів з малопотужними проекційними лампами), малі розміри зображень, внаслідок чого не можна розрізнити супроводжувальний текст на екрані чи особливості основного об'єкта вивчення. Тому при застосуванні світлової проекції, як свідчить практика, необхідно виконувати такі умови: не проектувати зображення на стіни приміщення, бо це знижує яскравість і спотворює колір; в умовах затемнення не допускати засвічування екрана; часті переходи від великої освітленості приміщення до повного його затемнення і навпаки дуже втомлюють очі школярів, а тому треба уникати таких переходів; під час демонстрування доцільно враховувати кутові розміри зображень предметів на екрані; розповідати про об'єкт вивчення необхідно більше (за тривалістю), ніж демонструвати його зображення.

Зміст та рівень інформаційної насиченості демонстраційного матеріалу визначають педагогічні завдання, які розв'язує вчитель на конкретному уроці. Проте, є загальні вимоги та рекомендації до оформлення об'єктів навчальних демонстрацій, яких повинні дотримуватися всі вчителі:

1. Демонстраційне зображення є об'єктом колективного спостереження, яке повинні бачити учні з усіх місць у класі. Тому висота найменшої деталі основного елемента вивчення (наприклад, літери, котру спостерігають учні на екрані) повинна бути не меншою 1/50 висоти кадру. Відповідно під час демонстрування найменша висота літер у міліметрах повинна дорівнювати довжині класної кімнати у метрах, перемноженої

на три (зокрема висота літери має бути не меншою 27 мм).

2. На основі аналізу чутливості зорового аналізатора дослідники прийшли до висновку, що зображення об'єкта на екрані повинно бути досить контрастним (65%). З цього випливає вимога про обмеження зайвого розтушовування чи заштриховування об'єктів демонстрування. Найбільший ефект одержують при нанесенні чорних кольорів на білу (прозору) основу. За цих обставин допускаються кольорові комбінації у вигляді чорного на жовтому, зеленого на білому, синього на білому; не рекомендується наносити червоні зображення на білому або жовтому фоні; незадовільні зображення одержуються при таких комбінаціях: зеленого на червоному, червоного на зеленому та оранжевого на білому.

3. Оптимальний за завантаженістю та формою кадр, що ілюструється статично, повинен мати: 10–15 рядків тексту, по 5–7 слів у рядку або один малюнок (таблицю, графік, схему) підвищеної складності з розмірами найменшої деталі 1/50 висоти рамки; тільки необхідні позначення й засоби підсилення виразності зображення, що включають розсіювання уваги та ілюзорне сприймання інформації учнями; заголовок, поля, номер і т.п. При перевантаженості окремих статичних кадрів ілюзорне сприймання зображень приводить до неправильного розуміння його змісту, зокрема, паралельні лінії здаються кривими (зігнутими), рівні площі здаються нерівними тощо.

4. Досить ефективним є використання різноманітних прийомів підвищення виразності зображень: виділення узагальнень або висновків іншим кольором чи рамкою; подання табличних даних графіками тощо. Але введення більше трьох головних кольорів і двох типів шрифтів є зайвим.

5. Використовувати згідно з державними стандартами різноманітні шрифти, масштаби, лінії, формати тощо. Наприклад: оптимальне відношення ширини літери до її висоти має дорівнювати 3/5; величина інтервалу між літерами – 1/3 їх ширини; відстань між рядками повинна бути не меншою, ніж висота літер; товщина штрихових ліній має дорівнювати 1/3 ширини літери (5).

Зазначені вимоги й рекомендації є особливо важливими при самостійному виготовленні демонстраційних матеріалів до пристроїв статичної проекції, а також під час виготовлення плакатів або таблиць.

На діяльність учителя молодших класів, пов'язану з практичним застосуванням ТЗН, впливають багато чинників, найважливішими з яких є:

1. Особливості сприймання учнями інформації, поданої за допомогою технічних засобів навчання.

Для учнів молодшого шкільного віку властиве переважання механічної пам'яті, яка не спирається на розуміння, над смисловою. Серед загальновідомих способів запам'ятовування найбільш придатними для дітей молодшого віку є: повторення як універсальний спосіб свідомого й підсвідомого контролювання процесів циркуляції інформації; виділення в початковому матеріалі такого, який є опорою для більш широкого

змісту; **мнемотехнічні прийоми** – сукупність конкретних способів запам'ятовування, розрахованих на дітей певного віку.

Наші спостереження показали, що під час використання різноманітних прийомів запам'ятовування в початковій школі доцільно застосовувати ТЗН на різних етапах уроку, бо існує пряма залежність між використаними методами, прийомами й засобами навчання та рівнем володіння ними й продуктивністю запам'ятовування. Застосування ТЗН у цих випадках повністю себе виправдовує і позитивно впливає не лише на успішність, глибину та міцність засвоєння знань молодшими школярами, але й сприяє подальшому розвитку їхнього інтелекту та здібностей у майбутньому. Дослідження В.П.Волинського свідчать, що навчальна діяльність буде найбільш ефективною тоді, коли за тривалістю й інтенсивністю вона не перевищуватиме розумової працездатності особливо чутливих високореактивних клітин головного мозку. Проте, «в учнів молодших класів порівняно із старшокласниками швидше гальмується збудження нервових клітин, що дає змогу уникнути надмірного навантаження» (2, 36).

2. Особливості використання технічних засобів статичної проєкції.

Зокрема, на уроках природознавства в I–III класах ТЗН допомагають учителям сформувати в учнів міцні й глибокі знання, сприяють формуванню практичних навичок і допомагають дітям пізнавати навколишній світ. Тому під час викладання основного змісту цієї дисципліни виділяють такі основні три групи методів: словесні, наочні та практичні, запроваджуючи їх в оптимальному поєднанні, комплексно.

Відомий педагог К.Д.Ушинський, оцінюючи вплив природознавства на розвиток логічного мислення школярів, пропонував користуватися ілюстративними методами, перевіряючи для цього книжний опис на конкретних фактах.

На думку відомого методиста О.Я.Герда, «всі реальні знання, здобуті людством через спостереження, порівняння і досліди, можуть бути з найбільшою користю передані учням саме таким чином, а не читанням статей» (3, 31). Тому на уроках природознавства поряд з об'ємними просторовими об'єктами (муляжами, чучелами) та графічними (таблицями, картинами, схемами, рисунками) наочними посібниками доцільно застосовувати технічні засоби статичної проєкції у випадках, коли предмети вивчення не доступні для безпосереднього їх сприймання в натуральному вигляді (кругообіг води у природі, вивчення поведінки деяких тварин тощо). Тоді краще продемонструвати зображення реального об'єкта, сутність й особливості якого зафіксовані на фотоплівці, ніж користуватися таблицями, які не дають всебічного уявлення про нього.

Отже, основна педагогічна цінність технічних засобів статичної проєкції для вивчення природознавства полягає в тому, що завдяки фронтальному зоровому сприйманню у всіх учнів створюється правдиве уявлення про предмет природи, що вив-

чається, про природні явища й процеси та особливості і закони їх перебігу.

Під час вивчення української мови, наприклад, принцип наочності займає одне з провідних місць серед інших основних принципів навчання (науковості, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, доступності), бо вказує на необхідність спиратися на живе сприймання того, що вивчається, на яскраві, виразні приклади слів, словосполучень, речень, які подаються на дошці або в спеціальних таблицях. Для цього доцільно використовувати, наприклад, кодоскоп, бо він дає можливість проєктувати текстовий матеріал для спостережень. Одночасно кодопроєкція дозволяє досить ефективно запроваджувати різні види аналізу, стилістичного редагування, записів прикладів до відповідних правил, практикувати різноманітні завдання з орфографії і пунктуації, схеми і т.п. Кодоскоп можна «використовувати на уроках мови при вивченні будь-якої теми, бо робота з ним аналогічна до роботи з класною дошкою. Завдяки цьому приладу можна інтенсифікувати процес навчання й підвищити ефективність уроку» (4, 87).

Заздалегідь виготовлені кодопозитиви допоможуть розв'язати ті ж завдання, реалізацію яких учитель намагається здійснити на класній дошці. Одночасно такий дидактичний матеріал зберігається в зручному для багаторазового ілюстрування стані й тривалій час, а сам процес використання технічних засобів статичної проєкції, як свідчать наші спостереження, підвищує інтерес до об'єкта пізнання й особливо в дітей молодшого шкільного віку.

У процесі нагромадження в дітей математичних знань і розвитку логічного мислення виділяється роль символічної наочності. Різноманітні схеми, креслення, математичні записи зручно наносити на прозору плівку й демонструвати за допомогою кодоскопа. Наприклад, у I класі на уроках математики учні знайомляться з «цікавими квадратами», які досить часто вчителі використовують для «формування в школярів навичок додавання й віднімання» (1, 57). Для цього вчитель показує учням різні варіанти квадратів, в яких не всі клітини заповнені. Діти креслять квадрати в зошитах і заповнюють пусті клітини. Виготовлення роздаткового матеріалу чи плакатів з такими квадратами забирає багато часу, тому в таких випадках доцільно демонструвати кодопозитиви, що поряд з цим активізує самостійну навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів.

З 1995 року в навчальному процесі почали запроваджуватися мультимедійні проєктори, які являють собою поєднання рідинно-кристалічної панелі з кодоскопом. Фахівці вважають мультимедійні проєктори найбільш ефективними в порівнянні з іншими пристроями. Функціональні особливості цих проєкторів дозволяють одержувати значні розміри зображень, збільшувати частину зображення, закривати окремі його елементи, змінювати фокусну відстань об'єктива, коректувати спотворення зображення на екрані, встановлювати проєктор на різній висоті (незалежно від центра екрана), розміщувати проєктор зі зворотно-

го боку екрана або встановлювати його стаціонарно в перевернутому положенні на стелі тощо.

3. Методичні особливості застосування відеозапису.

Метою сучасних відеоінформаційних матеріалів, як про це свідчить практика, може бути постановка й формування проблемного завдання, спрямування учнів на самостійний пошук знань, контролювання рівня засвоєння навчального матеріалу тощо. Відеофільми можуть розв'язувати й інші дидактичні завдання, зокрема: **а)** запис відеоеккурсій дає можливість побувати навіть на недоступних об'єктах й ознайомитися з ними; **б)** екранізація літературних творів хоч і нав'язує одну думку всім глядачам, проте полегшує засвоєння художнього тексту: сприяє виробленню та активізації власних вражень про твір, про його зміст, або конкретизації явища та розумінню авторської позиції. Відеозапис суттєво збільшує коло читачів, бо після перегляду відеозапису виникає підвищена зацікавленість художнім твором, бажання повторно перечитати його. Введення у зміст відеофільму краєзнавчого матеріалу, що є особливо цінним у I–III класах, підвищує виховну роль конкретного предмета.

Отже, знання особливостей побудови навчальних посібників у вигляді відеозаписів та методики запровадження ТЗН допоможе вчителеві раціонально добирати їх і методично виправдано застосовувати під час викладання навчальних дисциплін у початковій школі.

Останнім часом у навчально-виховному процесі все ширше застосовуються відеотелевізійні комплекси з комп'ютерним управлінням, що значною мірою розширює дидактичні можливості відеозапису та економить час учителя на пошук необхідних файлів. Досить перспективним напрямком застосування аудіовізуальної інформації у навчально-виховному процесі є використання одночасно об'ємності зображення та стереозвуку, які досягаються завдяки спеціальним комп'ютерним програмам (тобто створення так названої «віртуальної реальності»). Використовуючи відповідне обладнання (наприклад, шолом і рукавиці, щоб відчуті «навколишню дійсність» на рівні сенсорного сприйняття), можна створити умови, за яких людина не здатна відрізнити натуральні об'єкти від їх штучних комп'ютерних копій. Ефект

тривимірності простору ґрунтується на біологічній здатності створення образів на сітківці ока. Таким чином можна, наприклад, створювати враження, що учень подорожує в космосі, в океані, в живому організмі тощо. А на уроках природознавства разом з молекулою води можна здійснити увесь кругообіг у природі. Поряд з цим у процесі підготовки майбутніх учителів цінною є імітація конкретної педагогічної ситуації у класі, коли студент «проводить урок» спочатку за допомогою такого обладнання у віртуальному класі, а вже потім – на педагогічній практиці в реальному класі.

Перелічені дидактичні можливості та методичні особливості застосування наявних ТЗН і тих, які ще не увійшли до широкого вжитку в навчальних закладах, поряд із санітарно-гігієнічними та організаційно-педагогічними вимогами до їх використання у навчально-виховному процесі початкової школи визначають необхідний рівень професійної готовності вчителів молодших класів. Такий підхід сприяє одночасно вдосконаленню фахової підготовки майбутніх учителів відповідно до соціального замовлення суспільства в підготовці висококваліфікованого вчителя та розвитку й широкому запровадженню засобів навчання нового покоління.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Великохатська Л.Ф., Кочіна Л.П. Наочність на уроках математики в 1-3 класах. – К.: Радянська школа, 1979. – С. 57.
2. Волинський В.П. Шляхи підвищення ефективності технічних засобів навчання на уроках // Педагогіка. – К., 1989. – Вип. 28. – С. 35–39.
3. Кисельов Ф.С. Методика викладання природознавства у початковій школі. – К.: Вища школа, 1975. – 176 с.
4. Методика викладання української мови в середній школі / За ред. І.С.Олійника. – К.: Вища школа, 1982. – 439 с.
5. Михнушев О.Г. Организация комплексного применения технических средств обучения в учебном процессе: Методические рекомендации. – К.: УМК ВО при Минвузе УССР, 1990. – 122 с.
6. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. – К.: Магістр-S, 1997. – 256 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Царенко Олександр Миколайович – асистент кафедри загальнотехнічних дисциплін та трудового навчання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – проблеми впровадження сучасних технічних засобів у навчально-виховний процес середньої та вищої школи.

Стаття надійшла до редакції 1.03.2000 р.

ЗАДАЧІ З ФІЗИКО-ТЕХНІЧНИМ ЗМІСТОМ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ФІЗИКИ

О.О. Чінчой

Розглянуто текстові, експериментальні і наочні задачі та їх використання при вивченні матеріалу з політехнічним змістом.

The article presents the consideration of textual, experimental and visual tasks and problems in studying the material of polytechnic content.

Демонстраційних дослідів, екранних та друкованих засобів, передбачених шкільною програмою з фізики, недостатньо для ознайомлення учнів з практичним використанням фізичних явищ, тому ознайомлення з ними слід продовжити під час розв'язування фізичних задач. Для цього потрібна спеціально розроблена система задач з фізико-технічним змістом.

Під фізичною задачею з фізико-технічним змістом розуміють задачу, в процесі розв'язування якої можливе виявлення фізичної суті технічних об'єктів і технологічних процесів, їх взаємозв'язку та взаємодії.

Змістом задачі є фізичне явище або закон, покладений в основу дії механізмів, машин, автоматичних пристроїв сучасної техніки й технології промислового виробництва. У процесі розв'язування задач виконуються такі функції: свідоме засвоєння учнями програмного матеріалу; розширення їх політехнічного кругозору; розвиток технічного мислення; створення умов для професійної орієнтації школярів.

За характером навчального матеріалу задачі з фізико-технічним змістом можна класифікувати на текстові (у психологічній літературі – «задачі з готовою абстракцією» (1)) й експериментальні (у психологічній літературі – «наочно-дійові задачі» (5)) та «задачі із символічною наочністю» (1).

Розглянемо спочатку останній вид задач. Щоб розв'язати задачу з наочністю, треба чітко уявити, про які явища тут йдеться, проаналізувати ці явища. Тобто, на відміну від текстової задачі, учневі пропонується малюнок технічних об'єктів – наочність до задачі, за якою учень безпосередньо розглядає будову й принцип дії пристрою. Задачі з використанням наочності не мають конкретно визначених даних, потрібних для їх розв'язання. До них додаються лише запитання. Ознайомившись із запитаннями, учень аналізує малюнок і виділяє на ньому елементи, потрібні для розв'язання задачі, пригадує формулу для визначення відповідної величини, вибирає з технічних характеристик дані, підставляє їх у формулу у відповідній системі й виконує обчислення. Отже, основне тут – проаналізувати задачу і знайти дані для її розв'язання. Розв'язання такої задачі є невеликим дослідженням на побудову технічних об'єктів, вивчення фізичних явищ, які відображає малюнок.

Умови задач з наочністю в основному короткі. Ці задачі змушують учнів логічно мислити, приводити в

систему знання з фізики, пов'язувати між собою закономірності з різних тем, розділів: використовувати знання з інших наук, і зокрема, з наук прикладного характеру; разом з цим вони вчать користуватись довідковою літературою: промисловими каталогами, технічними паспортами, проспектами, інструкціями з експлуатації і т. д.

Засобами символічної наочності до задач можуть бути:

- малюнки, фотодокументальний матеріал, фотографії установок, фотографії шкал електровимірювальних приладів;
- діапозитиви;
- таблиці установок, приладів;
- моделі установок, стенди з робочими схемами;
- кодопозитиви.

Названі засоби використовують для постановки фізико-технічних задач. Задачі з використанням наочності не потребують окремої методики розв'язування. Вчитель поряд з текстовими задачами пропонує учням і ці задачі.

Задачам з використанням наочності належить особливе місце. Вони мають дослідницький характер. Ця особливість робить їх «більш фізичними»: в них виступає аналіз явищ, а не використання математичних засобів для розв'язування. Готуючи дані для розв'язування задачі, учень бачить, що явища в природі не існують розрізнено, вони взаємопов'язані, взаємозумовлені одне з одним. Найменша зміна однієї величини зумовлює зміну, виникнення або появу іншої.

Наочно-дійові (експериментальні задачі) фізико-технічного змісту здебільшого цінніші за інші види задач, бо їх використання вимагає поєднання теоретичних знань школярів з умінням працювати руками, планувати свою роботу, перевіряти знання експериментом. У вивченні фізики експериментальні знання, обсяг яких обмежений, виконують незамінну функцію. На них відпрацьовуються й закріплюються знання, вони є підготовкою до виконання лабораторних робіт. Нарешті, їх розв'язок сприяє здійсненню зв'язку з позаурочною роботою. Розумова діяльність учнів у ході розв'язування експериментальної фізико-технічної задачі характеризується переходом від абстрактного фізичного поняття (або закону) до уявного образу, схеми, установки і т. п., тобто відбувається взаємодія практичного й понятійного мислення. Більш складний характер фізико-технічних задач (порівняно з теоретичними) веде за собою й ускладнення навчальної діяльності.

Найхарактернішою рисою технічного мислення є швидкість і легкість переходу від теоретичного аналізу задачі до її практичного розв'язування та

постійне співвідношення практичних дій з їх теоретичним аналізом. На це співвідношення спрямоване також розв'язання експериментальних задач.

Слід зазначити, що не завжди можна провести чітку межу між тими чи іншими видами задач шкільного курсу фізики. Загальним же для них усіх (як і для задач з інших навчальних предметів) є те, що вони є однією із центральних ланок у ланцюгу, який пов'язує теорію з практикою. Ядром цього ланцюга можна вважати експериментальні задачі. Насправді, експериментальні задачі являють собою один із видів навчального фізичного експерименту, що займає особливе місце в курсі фізики.

Експериментальні задачі здавна мали заслужене визнання учителів і повагу методистів. Однак, значні витрати часу, труднощі з обладнанням, недостатня методична підготовленість окремих учителів нерідко створюють труднощі у використанні цих задач у навчальному процесі. Відповідно до видів навчального експерименту експериментальні задачі можуть застосовуватись у навчальному процесі як демонстраційні, фронтальні, лабораторні, а також у формі індивідуальних завдань для позаурочної і позашкільної роботи. До переваг експериментальних задач ми відносимо:

1. Усунення формалізму в знаннях учнів, надання реальної практичної спрямованості теоретичним положенням з фізики.

2. Вироблення практичних умінь і навичок.

3. Розвиток самостійного мислення, формування умінь і навичок дослідницького характеру.

4. Можливість активного засвоєння прикладних знань з фізики – знань, що реалізують зв'язок фізики з технікою.

Остання перевага забезпечується відповідним підбором тематики задач. Якщо розв'язування експериментальних задач сприяє посиленню практичної спрямованості навчання, то посилення практичної спрямованості значною мірою залежить від змісту задач, а також методики їх постановки (4).

Експериментальні задачі з фізико-технічним змістом застосовуються в різних формах організації навчального процесу. Розглянемо на прикладах методику постановки експериментальних задач.

Задача 1. Визначити опір куска ніхромового дроту, користуючись штангенциркулем або лінійкою.

Розв'язання цієї задачі проводиться у формі фронтальної лабораторної роботи. Один з учнів розповідає хід розв'язування задачі.

У старших класах до експериментальних задач вводять елементи дослідження. Розв'язування задач може бути у формі фізичного практикуму, коли окремим групам учнів даються картки з певними завданнями та обладнанням. Експериментальні задачі можуть бути виконані на різних етапах уроку. При опитуванні учнів можна запропонувати такі експериментальні задачі:

Задача 2. У скільки разів опір одного провідника більший (менший) іншого?

а). *Обладнання:* два мідних провідники однакового перерізу, але різної довжини (однакової довжини, але різного перерізу), штангенциркуль, лінійка.

б). *Обладнання:* два мідних провідники перерізами S і $2S$ і довжинами l і $2l$, штангенциркуль, лінійка.

Ці задачі можна запропонувати класу у вигляді самостійної роботи.

Задача 3. Зібрати електричне коло з послідовно з'єднаних джерела струму, вимикача, реостата, електричної лампочки. Пояснити, в якій бік потрібно пересунути повзунок реостата, щоб на нитці лампочки збільшити напругу?

Задача 4. Визначити, чи можна запропонований реостат вмикати у мережу з даною лампочкою.

Задачу з більш складним обладнанням можна запропонувати одному із учнів під час фронтального або поглибленого опитування учнів. Учитель стежить за роботою учня і при потребі вчасно надає йому допомогу. Пояснення розв'язку задачі слухають усі учні. В окремих випадках учитель може перевірити установку, складену учнем, і, задавши одне–два запитання, оцінити його роботу.

Інколи експериментальні задачі задаються додому. При цьому попереджають учнів про техніку безпеки. Це такі задачі:

Задача 5. Провести обчислення опору нагрівного елемента за паспортними даними.

Задача 6. Накреслити схему й підрахувати опір електричного кола кімнатної проводки (опір провідників не враховувати).

Задача 7. Якої потужності прилади ви можете вмикати додатково до тих, які є у квартирі, залежно від наявного запобіжника.

При тематичному плануванні вчителю фізики необхідно пам'ятати про послідовність у розв'язуванні задач. Розв'язування задач проводиться в такій послідовності:

1. Учитель повідомляє зміст задачі або висуває проблему й показує способи її розв'язку.

2. Повідомляє текст задачі, в якій дано необхідні величини; пропонує самостійно знайти способи її розв'язку.

3. Для розв'язування задачі не даються дані, учні самі повинні одержати їх з досліду, таблиць і т.п. Знайти способи розв'язку задачі.

Найчастіше в практиці роботи школи використовують перші два етапи, хоч третій для практичної діяльності має першочергове значення, він дає змогу прищепити учням навички самостійного пошуку необхідних даних за довідниками, таблицями, приладами, а також формувати навички самостійного вибору шляхів і засобів розв'язування задачі. Часто учні справляються з типовими задачами, але не можуть розв'язати задачу практичного характеру. Наприклад, легко розв'язують задачі на послідовне й паралельне з'єднання провідників, але підібрати реостат для даного кола, визначити, на яку величину струму повинен бути розрахований запобіжник у приміщенні,

квартирі і т.д. вони в більшості випадків не можуть. У зв'язку з цим особливого значення серед фізико-технічних задач надають задачам на **доконструювання** і **переконструювання (конструкторські задачі)**, а також задачам з **неповними даними**. Ці задачі відносять до **творчих**, оскільки при розв'язуванні їх не можна використовувати відомі алгоритми. Фізико-технічні задачі експериментального й неекспериментального характеру (на доконструювання, переконструювання) і задачі з неповними даними найбільш наближені до задач з виробничим змістом (конструкторських задач).

Діяльність школярів при розв'язуванні конструкторських задач має комплексний характер. Їм доводиться користуватися різними фізичними знаннями, висувати гіпотези, використовувати прийоми проектування й конструювання, практичні вміння, навчальний експеримент, виготовляти технічні пристрої і моделі, вносити необхідні вдосконалення (2). Такий стиль діяльності, який якісно відрізняється з теоретичного і практичного боку, необхідний у багатьох галузях народного господарства. Постановка конструкторських задач прикладного характеру забезпечує розуміння оптимальних розв'язків їх у сучасній техніці. Для цих задач характерні не тільки цікаві фізико-технічні ідеї, а й такі якості, як екологічність, ергономічність, технологічність, перспективність. Сюди можна віднести, наприклад, задачі на конструювання регулятора для електроплитки з трьома нагрітими елементами, конструкції автоматичних пристроїв з використанням електромагнітного реле й різних датчиків. Якщо ж постановка задачі впливає з практичних потреб суспільно корисного характеру, то така задача є добрим стимулятором розвитку інтересу до практичних питань шкільного курсу фізики й активної творчої діяльності учнів (2, 3). Для прикладу подібних задач можна навести такі:

Задача 8. Сконструйте автоматичний пристрій, що вимикає електронагрівач після закипання рідини.

Задача 9. У кімнаті необхідно встановити люстру, в якій могли б світитися дві, три і п'ять лампочок, але в стіні прокладений дво жильний

провід. Яким чином це можна зробити, не міняючи проводку?

Педагогічний експеримент показує, що для одержання бажаного виховного ефекту та прикладної спрямованості шкільного курсу фізики задачі з фізико-технічним змістом доцільно розглядати не як просту суперпозицію задач з технічним змістом, експериментальних і в ряді випадків – творчих, а як нерозривний їх взаємозв'язок.

Отже, ефективність використання задач з фізико-технічним змістом для вдосконалення вивчення прикладного матеріалу підвищується, якщо вони входять до курсу фізики середньої школи у вигляді системи: наочно-дійових, задач з наочністю і задач з готовою абстракцією. Між ними існують складні системні зв'язки. Суть їх полягає в тому, що задачі з готовою абстракцією і з наочністю створюють умови поетапного ефективного формування розумових дій. При цьому система наділена такими властивостями: а) система спирається на загальний матеріал курсу фізики і пов'язана з традиційним фізичним експериментом; б) системоутворюючим фактором системи є напрямки науково-технічного прогресу; в) зміст задач сприяє розвитку здібностей учнів до фізико-технічної творчості, поглибленню знань з прикладних і теоретичних питань курсу фізики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 347 с.
2. Разумовский В.Г. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике. – М.: Просвещение, 1975. – 272 с.
3. Усова А.В., Завялов В.В. Воспитание учащихся в процессе обучения физике. – М.: Просвещение, 1984. – 143 с.
4. Физика и научно-технический прогресс: Пособие для учителей // В.Г. Разумовский, А.Т. Глазунов, В.А. Фабрикант и др. – М.: Просвещение, 1980. – 159 с.
5. Флешер Э.А. Психология усвоения и применения школьниками некоторых физических понятий // В кн.: Психология применения знаний к решению учебных задач. – М.: АПН РСФСР, 1958. – С. 114-152.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чинчой Олександр Олександрович – кандидат педагогічних наук, в.о. доцента кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету.

Коло наукових інтересів – методика викладання фізики в середній школі.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2000 р.

МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ (фізичне виховання)

РОЛЬ МЕДИКО-БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

І.І. Баєва

У статті висвітлюється роль дисциплін медико-біологічного циклу у формуванні професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя фізичної культури в нових соціально-економічних умовах розвитку суспільства.

In this article we show the importance of the disciplines of medical and biological cycle in the process of forming the professional and pedagogical orientation of a person of teacher of physical culture at the new stage of society's economic and social development. The professional and pedagogical orientation of a person of the teacher of physical culture in the new stage of society's economic and social developments.

У законах України «Про освіту», «Про фізичну культуру і спорт», у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), державній програмі розвитку фізичної культури і спорту в Україні звертається увага на необхідність підготовки нової генерації працівників, підвищення їхнього професійного та загальнокультурного рівня. Це викликано тим, що в сучасних умовах в Україні склалася критична ситуація із станом здоров'я населення. Майже 90% дітей, учнів та студентів мають відхилення у здоров'ї, понад 50% – незадовільну фізичну підготовку. Радикально змінити ситуацію за рахунок наявної в Україні традиційної системи охорони здоров'я населення неможливо, бо відсутні необхідні кошти на її розвиток. Тому слід надавати програмного значення питанням розвитку фізичного виховання, фізичної культури і спорту, розглядаючи їх як найбільш економічно вигідний та ефективний засіб профілактики захворюваності, зміцнення генофонду та розв'язання інших проблем.

Наявна в Україні система фізичного виховання, фізичної культури і спорту перебуває в кризовому стані й не може задовольнити потреби населення. Зазначені проблеми розвитку галузі та зумовлені ними соціальні наслідки не знайшли адекватного відображення у суспільній свідомості як проблеми загальносоціального значення. Звідси випливає гостра потреба в зміні програмних підходів та визначенні пріоритетних напрямків розвитку фізичного виховання, фізичної культури і спорту, які б забезпечили ефективне функціонування галузі в нових ринкових умовах.

Фізична культура є важливим засобом у системі освіти та вихованні учнів загальноосвітньої школи, формування в них основ здорового способу життя, організації корисного дозвілля та активного відпочинку, розвитку й відновлення фізичних і духовних сил, реабілітації та корекції здоров'я, виховання позитив-

них моральних та ділових якостей. Тобто загалом цінність фізичної культури для кожної особистості, й суспільства зокрема, полягає в освітньому, виховному, оздоровчому та загальнокультурному значеннях.

Без забезпечення обов'язкового рівня фізкультурної освіти, включаючи валеологічну, неможливе повноцінне здійснення життєдіяльності людини незалежно від того, яку професію обере в майбутньому випускник школи.

У соціальному плані фізична культура дає змогу задовольнити потреби суспільства в досягненні оптимального рівня фізкультурної освіти, стану здоров'я, фізичного розвитку та рухової підготовленості підростаючого покоління.

Перехід фізичного виховання у системі освіти на якісно новий рівень неможливий без відповідної підготовки фахівців.

Ось чому до підготовки майбутніх спеціалістів з фізичної культури ставляться високі вимоги. Вони повинні мати ґрунтовну гуманітарну підготовку, досконало володіти теорією та методикою фізичного виховання й прищеплення навичок ведення здорового способу життя, вміти здійснювати професійно-прикладну фізичну підготовку, проводити процедури рекреації та відновлення. Фахівець повинен мати організаторські здібності, високий рівень загальної культури, бути готовим до творчої діяльності, використовувати комп'ютерні технології, розробляти індивідуальні фізкультурно-оздоровчі програми, постійно вдосконалювати педагогічну майстерність. Система підготовки спеціалістів з фізичної культури повинна ґрунтуватися на чіткому уявленні, який фахівець потрібний завтрашній школі, які вимоги поставить суспільство XXI століття перед вихователем підростаючого покоління. Сьогодні національної школи України вимагає яскравої творчої особистості вчителя фізичної культури. Загальними характеристиками такого вчителя є: висока громадянська активність і соціальна відповідальність, орієнтація на співробітництво й співтворчість з дітьми, справжня інтелігентність, висока духовна культура й професіоналізм, безперервне оновлення знань, постійне самодосконалення, висока працездатність (4, 8).

Сучасні теоретико-методологічні дослідження та практика робіт вузів виявили в підготовці фахівців з фізичної культури та спорту ряд протиріч:

– між збільшенням кількості випускників і рівнем їх компетентності та готовності до професійної діяльності;

– між монопредметним викладанням і необхідністю цілісних професійних уявлень;

– між моделлю педагога й реальним рівнем професійно-педагогічної сформованості майбутніх учителів фізичної культури.

Для розв'язання цих проблем потрібні комплексні дослідження у всіх ланках системи підготовки вчителів фізичної культури.

Проблемі підготовки вчителя фізичної культури присвячено багато досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів. У цих публікаціях переважно розглядалися такі питання: орієнтація на професію вчителя фізичної культури, методологія відбору у вищі навчальні заклади, які готують фахівців з фізичного виховання, структура діяльності вчителя фізичної культури.

Досліджені також окремі аспекти професійно-педагогічної спрямованості спеціалістів фізичної культури та спорту. Зокрема, вивчалися мотиви діяльності майбутніх фахівців, формування інтересу діяльності тренерів. Але більшість дослідників мало врахували специфіку роботи вчителя фізичної культури в умовах екологічної і демографічної кризи (7, 8).

Роль дисциплін медико-біологічного циклу в професійній спрямованості особистості майбутнього вчителя фізичної культури вивчено недостатньо, що негативно позначається на якості підготовки спеціалістів. Отже, актуальність теми нашого дослідження зумовлюється, з одного боку, об'єктивними суспільними потребами у висококваліфікованих фахівцях з фізичного виховання, з іншого – відсутністю експериментального обґрунтування ролі дисциплін медико-біологічного циклу як основи формування їх професійної майстерності.

Враховуючи особливості професійної діяльності вчителя фізичної культури і спираючись на концептуальні положення наукових досліджень (Н.В. Кузьміна, 1983, Н.В. Прохорова, І.А. Зязюн, 1989, М.Я. Віленський, 1989, Б.М. Шиян, 1996), ми протягом восьми років проводили експериментальні дослідження й педагогічні спостереження. Студентів перших курсів розподілили на експериментальну та контрольну групи. За методикою Є.А. Климова оцінювали їх професійні здібності. Для студентів експериментальної групи постійно читався спецкурс «Основи культури розумової і фізичної праці». Оцінка професійно-педагогічної спрямованості особистості визначалась за методикою Н.Ю. Зубанової (1996) на початку і в кінці навчального року.

Навчальний процес для студентів експериментальних груп ґрунтувався на принципах гуманізації, профілізації циклу: анатомії людини, біохімії, біомеханіки фізичних вправ, фізіології людини, гігієни шкільної і фізичних вправ, спортивної медицини і лікувальної фізкультури. Вважаємо, що ці дисципліни мають суттєве значення у професійній підготовці вчителя фізичної культури.

Враховуючи соціальне замовлення, зміни в підходах суспільства до зміцнення здоров'я людини як пріоритетного напрямку державної політики, нами визначені основний зміст і завдання кожної дисципліни медико-біологічного циклу в професійній підготовці фахівців з фізичної культури. Системний підхід допомагає визначити сукупність компонентів, які в результаті взаємозв'язку та взаємодії створюють нові інтегративні якості, що по суті й забезпечує високу ефективність дії системи (5).

Системний підхід дозволяє студентам набувати знання про організм людини як цілісно саморегульованої функціональної системи, пізнати себе, краще розуміти інших людей, створити умови для розвитку емпатії. Ми визначили систему знань, навичок та умінь, які студенти повинні набувати в процесі навчання. Передусім це вміння здійснювати комплексний аналіз і класифікацію (анатомічну, біохімічну, фізіологічну, гігієнічну, психологічну) засобів, форм і методів фізичної культури; знання механізмів впливу фізичних вправ різної спрямованості на організм осіб різного віку, статі й стану здоров'я, відновних і реабілітаційних процесів; психолого-емоційних станів, ступеня втоми за зовнішніми ознаками, тренованості, рівня фізичної підготовленості; використання сучасних оздоровчих систем й нетрадиційних методів; забезпечення формування правильної постави й корекції її дефектів.

Матеріал з анатомії викладається з функціональною спрямованістю. Знання з цього предмета студенти отримують не самі по собі, а в зв'язку з функціями організму, його віковими особливостями, м'язовою діяльністю. На заняттях використовуються не тільки таблиці, вологі препарати, а й електронні та комп'ютерні схеми й моделі будови органів і систем.

Курс біохімії знайомить студентів з біохімізмом м'язового скорочення, обміном речовин, змінами у внутрішньому середовищі в тісному зв'язку з функціями різних систем організму. На заняттях з біомеханіки фізичних вправ особлива увага звертається на формування в студентів навички фазового аналізу фізичних вправ, кількісного опису й аналізу рухової дії та оптимізації рухової діяльності учнів з урахуванням чутливих періодів. При вивченні фізіології людини студенти отримують глибокі знання про механізми регуляції і саморегуляції функцій, впливу різних м'язових режимів на організм.

На заняттях з курсу «Фізіологічні основи фізичного виховання» студенти розглядають рухову активність як важливу складову частину здорового способу життя, вивчають механізми й принципи загартовування природними способами, як психолого-фізіологічні механізми формування шкідливих звичок і способи боротьби з ними. Детально розбирають фізіологічну класифікацію фізичних вправ, станів організму при м'язовій діяльності. Особлива увага приділяється фізіологічному обґрунтуванню дидактичних принципів фізичного виховання учнів: принципу свідомості та його значенню для реалізації зворотніх зв'язків й ідеомоторних актів; принципу ак-

тивності та його зв'язку з емоційністю уроку і біологічною потребою учнів у рухах у певні сенситивні періоди; принципу систематичності та його зв'язку з фазою суперкомпенсації; принципу оптимального навантаження та його зв'язку із законами сили й оптимуму–песимуму; принципу деференційованого підходу до учнів і його зв'язку з особливостями нервової системи й темпераменту.

Схема професійної спрямованості медико-біологічної підготовки вчителів фізичної культури

1. Єдність організму людини та його зв'язок з навколишнім середовищем (анатомічні, біохімічні, фізіологічні, біомеханічні, гігієнічні, психологічні, лікарсько-педагогічні й валеологічні аспекти).

2. Вплив на організм м'язової діяльності (морфофункціональний, біохімічний, біомеханічний, фізіологічний, психологічний, гігієнічний, лікарсько-педагогічний аспекти):

- а) негативний вплив адинамії, гіподинамії і гіпердинамії;
- б) позитивна дія оптимальних м'язових режимів;
- в) порушення при гіподинамії, перетренованні й перенапруженні.

3. Втома, її визначення за зовнішніми ознаками.

4. Фізичні вправи як засіб спрямованого впливу на організм (анатомофізіологічного, біохімічного, гігієнічного, психолого-педагогічного, лікувального, оздоровчого й реабілітаційного).

5. Психофізіологічне обґрунтування основних принципів методів фізичного виховання і спортивного тренування (принципи свідомості, активності, начочності, доступності й індивідуалізації, систематичності, динамічності, регламентування, методи ігрових, змагальних тощо) на заняттях різних форм:

- а) уроках фізкультури;
- б) секційних;
- в) спортивного тренування;
- г) з людьми похилого віку;
- д) активного відпочинку.

6. Медико-біологічні ознаки тренуваності (антропометричні, функціональні, психологічні, лікарсько-педагогічні).

Протягом поточного навчального процесу в експериментальних групах ми прагнули максимально інтегрувати теоретичні знання з практикою, з формуванням системи навичок та умінь, яка визначає зміст майбутньої професії випускника. Періодично проводили комплексні кваліфікаційні завдання (ККЗ), ректорські контрольні роботи.

Для перевірки знань нами широко використовуються тести із різних медико-біологічних дисциплін. Тести не лише дають можливість перевіряти пам'ять студентів, вимагаючи навести матеріал підручників. Вони спрямовані на розуміння студентами теоретичних аспектів майбутньої спеціальності, набуття знань, допомагають сформулювати професійно-педагогічну

спрямованість особистості майбутніх учителів фізичної культури.

Велике значення мають комплексні контрольні завдання з дисциплін, які охоплюють весь програмний матеріал. Письмове виконання ККЗ дозволяє з максимальною об'єктивністю оцінити знання студентів (індивідуалізувати завдання для кожного студента).

Значно активізує самостійну роботу протягом семестру рейтингова система контролю знань. Як звичайно, рейтинговий контроль передбачає поточну оцінку знань за всіма етапами навчання: лекції, семінарські й практичні заняття, самостійна та індивідуальна робота студентів. Результати рейтингового контролю підбиваються кілька разів на семестр. Часто практикується тестування, виконання письмових контрольних робіт, перевірка рефератів і завдань, участь студентів в олімпіадах з фахових дисциплін. Дослідження рейтингового й традиційного контролю знань студентів експериментальної і контрольної груп засвідчили, що показники абсолютної успішності та якості знань майже на 10–15% вищі при рейтинговій оцінці знань порівняно з традиційною системою. 18–21% студентів експериментальних груп вчать на «відмінно» і «добре», беруть активну участь у наукових гуртках і конференціях, готують дипломні роботи, вступають до магістратури.

Для аналізу ефективності таких методів ми дослідили особливості розумової працездатності студентів факультету фізичного виховання, а саме: швидкісні характеристики обробки інформації, якість (свочасність, надійність, ефективність тощо) виконання роботи, а також психофізіологічні показники (параметри уваги, пам'яті тощо).

Для оцінки показників розумової працездатності ми використовували коректурні таблиці В.Я. Кабанова. Результати наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Групи, що досліджувались	ОР (обсяг роботи)	КП ₁ (кількість помилок за перші 2 хв.)	КП ₂ (кількість помилок за інші 2 хв.)	К
Експериментальна група	1574,4	2,7	0,72	0,0
Контрольна група	1518,5	3,0	0,74	1,7
Різниця	+55,9	-0,3	-0,02	-0,3

У студентів експериментальної групи менша кількість помилок на 0,3 і 0,02 шт. Відповідно до етапів тестування при більшому обсягу роботи на 55,9 шт., що свідчить про більш значну рухомість нервових процесів та кращу загальну розумову працездатність. Показник «К», що характеризує перебіг нервових процесів (вплив гальмівного фактора – підкреслювання – на обсяг роботи), в експериментальній групі дорівнює 2,0, в контрольній групі показник «К» ймовірно нижчий на 0,3.

До одного з методів оцінки сили та рухомості основних нервових процесів – збудження та гальмування – належить дослідження часу сенсомоторних

реакцій: вимірювали швидкість реакції зорового та слухового аналізаторів як найбільш важливих для розумової працездатності. Для вимірювання часу сенсомоторності реакції ми використали хронорефлексометр. Результати наведені в таблиці 2.

Таблиця 2

Статистична характеристика часу зорових та слухових реакцій у досліджуваних студентів м/с

Групи, що досліджувались	Час реакції	
	На світло	На звук
Експериментальна група	59,5	54,0
Контрольна група	61,1	57,9
Різниця	-0,6	3,9

З таблиці видно, що в експериментальній групі реакція на світловий та звуковий подразники настає швидше на 0,6 с (світло), 3,9 с (звук), це, на нашу думку, пов'язано з використанням активних методів навчання (карточок з опірними сигналами, німих малюнків, таблиць тощо), які більшою мірою, ніж традиційні, сприяють раціональному використанню можливостей аналізаторів.

Для підтвердження кращої розумової працездатності студентів експериментальної групи порівняно з контрольною (таблиця 1) ми використали методику пошуку чисел за таблицями Шульте, які визначають темп сенсомоторної реакції (орієнтовно-пошукові рухи очей).

Досліджуваному пропонувались таблиці з безсистемним розподілом чисел від 1 до 25. Завдання полягало в швидкому послідовному знаходженні цих чисел. Результати подані в таблиці 3.

Таблиця 3

Статистична характеристика часу знаходження чисел за таблицями Шульте (с)

Групи, що досліджувались	Час знаходження чисел
Експериментальна група	39,6
Контрольна група	42,2
Різниця	-1,6

Функції зорового, слухового та кінестетичного аналізаторів певною мірою залежать від швидкості довільних рухів – моторики, яку ми досліджували за допомогою тепінг-тесту. Результати наведені в таблиці 4.

Таблиця 4

Статистична характеристика кількості довільних рухів

Групи, що досліджувались	Кількість рухів
Експериментальна група	73,3
Контрольна група	73,0

Різниця	+0,3
---------	------

Дослідження показали, що використання активних та нетрадиційних методів навчання сприяє поліпшенню показників розумової працездатності студентів на фоні високої рухової активності, яка притаманна факультету фізичного виховання.

Медико-біологічний цикл готує студентів до вивчення та обґрунтування й аналізу всіх форм фізичної культури та видів спорту, визначення тренуваності, складання тренувальних, оздоровчих і реабілітаційних програм та визначення їх ефективності.

Аналіз результатів наших досліджень і спостережень протягом восьми років показує, що запропонований нами системний підхід, гуманізація й інтеграція дисциплін медико-біологічного циклу є ефективним засобом формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів фізичної культури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Валенский М.Я., Софин Р.С. Профессиональная направленность физического воспитания студентов педагогических специальностей. Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1989. – 159 с.
2. Дмитриенко Г.А., Одерін Л.П. Стратегічний менеджмент: концепція систематичного підходу до управління освітою. Науково-методологічний збірник: Нові Технології навчання / Редкол.: В.О. Зайчук (гол. ред.) та ін. – К.: ІСДО. – 1996. – Вип. 16. – 216 с.
3. Зубанова Н.Ю. Засоби формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх вчителів фізичної культури. Метод. рекомендації. – Луцьк, 1996. – 22 с.
4. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя. К.: Вища школа, 1997 – 269 с.
5. Розенберг А.Я. Системний підхід як метод науково-педагогічного дослідження. Наукові записки. Випуск XVII – Серія: Педагогічна наука. Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 1999 – С. 3–9.
6. Огністий А.В. Підготовка старшокласників до навчання на факультеті фізичного виховання. Автор. канд. дис. – Луцьк, 1999 – 18 с.
7. Омельченко В.Г. Розвиток у старшокласників покликання до педагогічної спеціальності «вчителя фізичної культури». Автор канд. дис. – Тернопіль, 1995. – 24 с.
8. Курчаба Т.М. Працевлаштування випускників вищого закладу освіти фізкультурного профілю у період переходу до ринкових відносин. Автор. канд. дис. – Луцьк, 1999. – 16 с.
9. Шиян Б.М., Третьяков М.О. Державні вимоги до фізичного виховання. Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Редкол.: В.О. Зайчук (гол. ред.) та ін. – К.: ІСДО, 1996. – Вип. 16. – С. 58–72.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Басва Ірина Іванівна – викладач кафедри теоретичних основ фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – проблеми підготовки вчителя фізичної культури в сучасних умовах.

Стаття надійшла до редакції 10.03.2000 р.

ПРОБЛЕМИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ 7–9 РОКІВ

С.В. Бондаренко, С.А. Руденко

У статті зроблена спроба визначити ефективність сучасного процесу фізичного виховання молодших школярів 7–9 років на основі аналізу зібраних даних з різних регіонів Кіровоградської області.

The aim of this article is to find out the productivity of the modern physical train process among 7-9 year-old pupils based on the material from different parts of the Kirovograd region.

Проблема здоров'я школярів набирає все більш тривожного, навіть трагічного присмаку. Загальновідома статистика різних наукових центрів та окремих дослідників про погіршення стану здоров'я дітей за роки шкільного навчання справляє гнітюче враження...

Розуміння нагальності розв'язання цього питання спонукало державу за останні роки прийняти ряд важливих директивних та нормативних документів, спрямованих на реформування та підвищення значущості фізичного виховання школярів.

Отже, вивчення рівня ефективності діючої системи фізичного виховання школярів та визначення способів його суттєвого підвищення є сьогодні чи не найбільш пріоритетним напрямком досліджень.

Оскільки точкою відліку шкільного здоров'я є в основному вік 7 років об'єктом дослідження був процес фізичного виховання школярів 7–9 років.

Для вивчення ефективності сучасного процесу фізичного виховання молодших школярів було проведено комплексне дослідження. Його мета полягала в аналізі експертних оцінок усіх «зацікавлених» сторін: батьків учнів молодших класів, учителів фізичного виховання. Вивчався також один із основних «продуктів» фізичного виховання – рухова підготовленість дітей з позицій державного замовлення – виконання Державних тестів.

Результати дослідження та обговорення

Вибіркове закрите анкетування батьків учнів молодших класів у кількості 38 осіб було проведено в міських школах елітарного та звичайного типів.

Аналіз анкет дав наступне:

– за спостереженнями батьків 94,7% дітей з бажанням відвідують уроки фізичної культури, отримуючи від них емоційне та фізичне задоволення. Але вже в початковій школі є певна частина (близько 5%) дітей, яким організована рухова активність не до вподоби. (За даними аналогічних опитувань ця частина збільшується із класу в клас, набуваючи критичних значень у дівчат в старших класах.);

– рівень фізичної підготовленості дітей визначається більшістю батьків орієнтовно, «на око». Тому 65,8% опитуваних відносять своїх дітей до середнього рівня, щоб «бути як усі». Лише 5,3% батьків впевнено відносять власних дітей до високого рівня фізичної підготовленості. Показовим є те, що жоден з батьків

не визнав рівень фізичної підготовленості своєї доньки чи сина як низький.

Наступним цікавим моментом діагностики рухового статусу полягав у тому, що всі респонденти визнали: їхнім дітям бракує цілком конкретних фізичних якостей: сили та витривалості – 65,7%, швидкості й гнучкості – 23,6%, спритності та стрибучості – 10,7%;

– переважну більшість батьків (73,5%) наявний рівень шкільного фізичного виховання не задовольняє. Вони вважають, що матеріальна база фізичного виховання та його зміст повинні змінитися;

– виявлено, що рейтинг предмета «фізична культура» посідає серед батьків лише четверте місце серед усіх загальноосвітніх предметів.

Опитування вчителів фізичного виховання проводилось у період їх курсової перепідготовки при обласному інституті вдосконалення. Всього опитано 39 учителів Кіровоградської області.

Аналіз отриманих анкет свідчить про наступне:

– переважна більшість учителів (79,5%) виявилась досвідченими фахівцями зі стажем роботи в школах Кіровоградської області від 5 до 24 років;

– опитані вчителі по-різному характеризують динаміку стану здоров'я дітей за роки навчання в школі. Так, 35,9% вважають, що стан здоров'я змінюється різноспрямовано, тобто в певні періоди навчання погіршується, а в інших – поліпшується. Частина опитаних (30,8%) впевнені, що стан здоров'я несуттєво поліпшується, а 12,5% заявили про значне поліпшення здоров'я учнів. Оскільки в поняття «здоров'я» дуже часто вводиться (або навіть ототожнюється) категорія «фізичний розвиток» та «фізична підготовленість», стає зрозумілим причина протиріччя між даними науковців і думкою фахівців-практиків, адже вчитель є унікальним спостерігачем, на очах якого відбувається поступальний, генетично зумовлений фізичний розвиток школяра.

Парадоксальні результати опитування були отримані відносно визначення рівня фізичної підготовленості учнів. Запропонована п'ятирівнева шкала не спрацювала в зв'язку з надзвичайно широким діапазоном розсіювання оцінок. Так, високий рівень фізичної підготовленості було виявлено в 2–40% учнів; середній – 7–87%; низький – 1–50%. Це, на нашу думку, свідчить про певне незнання вчителями одного з основних результатів своєї праці – досягнутого рівня фізичної підготовленості учнів, а також фактичної невизначеності нормативної бази Державних тестів фізичної підготовленості як об'єктивного інструменту діагностики. Тому не випадково в 59% опитаних відмічено суперечливе ставлення щодо рівня вимог більшості Державних тестів, а понад 20% учителів ставляться до впровадження тестів у практику фізичного виховання відверто негативно.

Надзвичайно важливим було визначення рівня методичної підготовленості вчителів до навчальної роботи. Застосований спосіб самооцінки виявив, що тільки 25,6% респондентів мають достатній рівень методичної підготовленості. Серед факторів, що знижують ефективність процесу фізичного виховання школярів, 53,8% опитаних відзначають катастрофічний дефіцит спортивного інвентаря; незадовільне матеріальне становище батьків – 16,4%; перевантаження спортивних залів під час проведення уроків двома–трьома (!) різновіковими класами – 10%.

Серед способів підвищення ефективності уроку фізичної культури (як основної форми фізичного виховання учнів) пропонується:

- 1) змінити ставлення вчителя до уроку фізичної культури;
- 2) змінити ставлення дирекції шкіл до уроку й фізичного виховання взагалі;
- 3) збільшити кількість уроків до 3-х на тиждень.

Оскільки рівень основних фізичних якостей є одним з головних показників ефективності наявної системи фізичного виховання школярів, результати виконання школярами Державних тестів фізичної підготовленості являють собою особливий інтерес.

У дослідженні був застосований спосіб випадкової вибірки даних фізичної підготовленості школярів 7–9 років Кіровоградської області. Отже, до масиву опрацьованих даних увійшли показники учнів Олександрійської СШ № 20, Завадівської НСШ № 12, Федорівської СШ, Новоукраїнської школи-гімназії № 7, Вершино-Кам'янської СШ та Кіровоградської школи-гімназії № 5. Вибірki кожного віку й статі були досить репрезентативними, оскільки налічували від 22 до 37 дітей, яким за станом здоров'я дозволялось здавати наприкінці 1998–1999 навчального року Державні тести фізичної підготовленості.

Результати тестування силових якостей

Силкові якості закономірно вважаються фундаментом усіх інших фізичних якостей (3). Це пов'язано з тим, що напруження м'язів, а цей параметр є стрижневим при визначенні ступеня розвитку якостей, є основою рухової діяльності людини.

Таблиця 1.

Рівень силових якостей молодших школярів Кіровоградської області 7–9 р. за результатами виконання Державного тесту (M ± m)

Тест	Стать	7 років	8 років	9 років
Згинання й розгинання рук в упорі лежачи на підлозі (рази)	х	13,5 ± 2,04	18,7 ± 1,88	21,7 ± 2,95
	д	8,4 ± 1,58	8,1 ± 3,42	10,3 ± 2,17

Отримані дані показують, що середні величини рівня силових якостей у хлопчиків і дівчаток 7–9 років оцінюються за нормативами Державного тесту в «4» бали.

У хлопчиків простежується більш чітка тенденція до зростання результатів з 7 до 8 років на 38,5% та з 8 до 9 років – на 16,0%.

У дівчаток щорічні суміжні вікові прирости не типові для дітей молодшого шкільного віку. З 7 до 8 років вони відсутні, а з 8 до 9 років складають 27,2%.

Значні коливання результатів навколо середніх значень вибірки розвивають вірогідність різниці змін у суміжних вікових показниках (у хлопчиків та дівчаток критерій Стьюдента $t = 0,86 \div 1,88$; $p > 0,05$). Статистичний показник «m» з віком досліджуваних збільшується.

У наведених у таблиці 1 даних динаміки силових якостей така вірогідність зафіксована лише в показниках у хлопчиків 7 до 9 років (різниця в результатах сягає 60,7%; $t = 2,28$; $p < 0,05$). Аналогічне порівняння в дівчаток виявляється не вірогідним (різниця складає 22,6%; $t = 0,71$; $p > 0,05$).

Результати тестування швидкісних якостей

Рівень швидкісних якостей дітей молодшого шкільного віку залежить від двох основних складових: поступального природного фізичного розвитку та дії педагогічного чинника. Доречно згадати, що швидкісні якості найкраще виховуються саме в молодшому шкільному віці.

На цьому ж наголошує нова програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів. Таким чином, дієвість педагогічного чинника, тобто ефективність процесу шкільного фізичного виховання, можна оцінити через досягнутий рівень та відповідну динаміку щорічних приростів швидкості.

Оскільки швидкість за Державними тестами в молодших класах визначається єдиним тестом – бігом на 30 м з високого старту, вибірки досліджуваних були більш репрезентативними й налічували від 66 до 85 учнів зазначених вище шкіл.

Таблиця 2.

Рівень швидкісних якостей молодших школярів 7–9 років за результатами виконання Державного тесту (M ± m)

Тест	Стать	7 років	8 років	9 років
Біг 30 м з високого старту, (с)	х	6,30 ± 0,14	5,87 ± 0,13	5,82 ± 0,09
	д	6,65 ± 0,11	6,34 ± 0,18	6,23 ± 0,13

Отримані результати, насамперед, указують на досить високий початковий рівень швидкості, виявлений у дітей 7 років, середні показники якого відповідають «4» балам Державних тестів. Динаміка подальшого зростання швидкості уповільнюється і складає у хлопчиків 8 років 6,83% ($t = 2,26$; $p < 0,05$) та дівчаток 8 років – 4,66% ($t = 1,48$; $p > 0,05$). З 8 до 9 років темпи приростів мінімальні й складають у хлопчиків – 0,82% ($t = 0,32$; $p > 0,05$) та у дівчаток – 1,74% ($t = 0,5$; $p > 0,05$), що відповідає рівню «3» балів.

Отже, певне підвищення швидкісних якостей відбувається в основному за рахунок «природного фону», тобто фізичного розвитку дитини, що зростає, а не процесу фізичного виховання. Якщо порівняти отримані результати тестування швидкості з аналогічними, які проведені 1988 р. (3), то сумарні темпи приростів за три роки у хлопчиків у нашому

дослідженні зменшуються на 2,4%, а в дівчаток – на 8,7%. Оскільки швидкість є яскраво вираженою сензитивною якістю з піком для впливу педагогічного чинника 8–10 р. у хлопчиків та 8–11 р. у дівчаток, то не реалізовані потенційні можливості дітей втрачаються безповоротно й не можуть бути компенсовані в подальшому ніякими педагогічними зверхзусиллями.

Результати тестування витривалості

Тестування аеробної витривалості, з погляду сучасних уявлень про оздоровче тренування людини, – це не стільки визначення рівня фізичної якості, а діагностика рівня та кількості здоров'я (4; 1; 2).

Саме тому останні шкільні програми з фізичної культури однозначно проголошують виховання аеробної витривалості, починаючи з молодших класів, як пріоритетний напрямок роботи. Вважається, що для цього є наступні вагомі біологічні передумови:

1. Високий природний рівень виявів кінезофілії у дітей молодшого шкільного віку.

2. Достатній рівень адаптабельності до тривалих фізичних навантажень циклічного характеру помірної та середньої інтенсивності.

Виходячи із зазначеного, отримані результати тестування аеробної витривалості як показника соматичного здоров'я мали відповісти на питання щодо оздоровчої спрямованості процесу фізичного виховання школярів.

Таблиця 3.

Рівень аеробної витривалості школярів 7–9 р. за результатами виконання Державного тесту (M ± m)

Тест	Стать	7 років	8 років	9 років
Біг 1000 м (с)	х	354 ± 16,13	380 ± 10,89	306 ± 11,49
	д	388 ± 16,39	386 ± 16,4	327 ± 9,26

Показники аеробної витривалості вказують на загальну тенденцію до зростання її рівня із 7 до 9 років на 13,56% (t=2,42; p< 0,05) у хлопчиків та на 25,7% (t=3,16; p< 0,01) у дівчаток. Але в суміжній віковій групі 7–8 років мала місце «негативна» фаза розвитку витривалості у хлопчиків (зменшення показника рееструвалось у межах 6,8%, а в дівчаток середнє значення вибірки практично не змінилося. Можливо, це явище пов'язано з перебігом процесу адаптації організму першокласників до навчальної праці школяра.

Оскільки окремо взятих «у чистому вигляді» фізичних якостей просто не існує, доцільно, на наш погляд, розглянути динаміку досліджуваних виявів рухової функції комплексно.

Отримані статистичні показники свідчать, що кожна з фізичних якостей не має вираженого стабільного поступального темпу спрямованого розвитку від 7 до 9 років (виняток складає динаміка витривалості у дівчаток). Динаміка кожної якості містить так звані негативні фази розвитку, які характеризуються певним спадом показників. Раніше це було притаманно пубертатному періоду розвитку організму дітей.

Таким чином, підвищення рівня основних рухових якостей школярів 7–9 років відбувається в основному за рахунок природного, біологічного компонента.

Вплив педагогічного чинника на рівень та динаміку основних фізичних якостей є дуже невизначим і продовжує слабшати.

Державні тести фізичної підготовленості населення України на даному етапі не виправдовують державного замовлення, їх вплив на результати шкільного процесу фізичного виховання учнів зовсім незначний. Тести перетворилися на інструмент, який пасивно фіксує зростлий розрив між світовими стандартами фізичної підготовленості дітей і подальшим занепадом шкільної фізичної культури.

Очевидно, що нова навчальна програма, яка буде тільки декларативно вимагати від учителів виконання чергових нормативних вимог, проблему підвищення ефективності фізичного виховання школярів розв'язати не зможе.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амосов Н.М. Природа человека. – К.: Наукова думка, 1983. – 222 с.
2. Апанасенко Г.Л. Физическое развитие детей и подростков. – К.: Здоров'я, 1985. – 80 с.
3. Волков Л.В. Физическое воспитание учащихся. – К.: Радянська школа, 1988. – 184 с.
4. Купер К. Аэробика для хорошего здоровья и самочувствия. Пер.с англ. – М.: ФиС, 1981. – 224 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бондаренко Сергій Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спортивно-педагогічних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – зміст, спрямованість, ефективність фізичного виховання школярів.

Руденко Сергій Анатолійович – магістр фізичного виховання, викладач кафедри спортивно-педагогічних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – оптимізація фізичного виховання молодших школярів.

Стаття надійшла до редакції 16.03.2000 р.

ФІЗІОЛОГІЧНІ ТА ГІГІЄНИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ АНОМАЛЬНИХ УЧНІВ

А.Й. Григор'єв

Аномальні діти потребують особливих спеціальних умов організації їх діяльності в дошкільній і початковій шкільній період навчання. Ці умови пов'язані перш за все з рівнем фізіологічної готовності таких дітей до засвоєння певної суми знань. Дане дослідження розглядає навчальне варіювання у поєднанні з педагогічно виправданими взаєминами між вчителем і хворою дитиною, включаючи медикаментозно-терапевтичний вплив в період початкового набуття шкільних знань.

Mentally backward pupils need special organization of their activities in school. It is connected with level of their physiological potential for studying. This exploration is devoted to the problem of communication between the teacher and such children including the help of doctors.

Правильна організація педагогічного процесу для забезпечення максимальної продуктивності праці при навчанні розумово відсталої дитини є однією з найважливіших проблем спеціальної педагогіки.

Практичний досвід, зокрема, тривалі психолого-педагогічні спостереження, проведені нами в спеціальних школах Кіровоградщини, показують, що як психічний, так і фізичний стан цих дітей значною мірою залежить від певних умов у процесі навчання та виховання. Особливо це помітно в корекційно-відновлювальному процесі молодших школярів, що великою мірою залежить від діагностичної і вікової неоднорідності складу учнів (особливо 1–2 класів).

Для правильної організації педагогічного процесу в допоміжній школі вчителю необхідно мати чітке уявлення не тільки про анатомо-фізіологічні й вікові особливості організму дитини взагалі, а й про її психічну діяльність. Учитель-дефектолог повинен знати індивідуальні патофізіологічні та клінічні особливості того чи іншого розумово відсталого учня, розвиток якого зазнав значних відхилень унаслідок перенесених захворювань мозку й наявності стійких резидуальних явищ – психічної недостатності. Крім цього, необхідно врахувати той факт, що і в майбутньому така дитина може зазнавати різних шкідливих впливів (захворювання, психічні та механічні травми, перевтома тощо), які здатні викликати ряд додаткових функціональних змін у життєдіяльності організму в цілому і в психічній діяльності, зокрема, що негативно позначається і на працездатності, й на поведінці дитини. Тому педагоги спеціальної школи повинні враховувати не лише ті відносно «стабільні» особливості дитини-олігофрена, які зумовлені наявністю основної інтелектуальної вади, але й ті динамічні зміни, що виникають в організмі під впливом навколишнього середовища, зокрема додаткові порушення типу неврозоподібних синдромів.

Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок, що від майстерності й дефектологічної підготовки вчителя, уміння правильно здійснювати підхід до дитини на певному етапі її навчання та виховання

багато в чому залежить її самопочуття, успішність і набуття навичок, потрібних у житті.

Педагогічний процес, який в умовах допоміжної школи є корегувальним, повинен одночасно ставати відповідальним. Саме тому педагогічні колективи спеціальних шкіл повинні бути добре обізнані не тільки в питаннях організації навчально-виховного процесу, але й у галузі фізіології та гігієни, забезпечуючи хворим дітям оптимальний режим, корекцію та компенсацію тих чи інших патологічних відхилень, які зумовлені не лише основною психічною вадю, а й різними нашаруваннями неврозоподібного типу.

Слід враховувати попередній анамнез розвитку дитини, з'ясувати, внаслідок чого в дитини виникли ті чи інші патологічні зміни в пізнавальній сфері та поведінці. Так, астенізація нервової системи як наслідок перенесеного дитиною захворювання потребує не тільки педагогічного, але й профілактично-лікувального втручання для зміцнення здоров'я. Вчителю належить чи не найголовніша роль у полегшенні стану ослабленої дитини, що повернулася до школи після хвороби. Уміле варіювання навчальним навантаженням у поєднанні з педагогічно виправданими взаєминами між учителем і хворою дитиною значно швидше, ніж саме тільки лікування, знімають характерну для астенії розпорошеність уваги, втому, плаксивість, повільність темпу роботи тощо.

Особливої уваги потребують діти, в яких спостерігаються порушення узгодженості між основними нервовими процесами (ослаблення коркових клітин позначається на активному гальмуванні), що клінічно виявляється у підвищеній руховій розгальмованості. І в цих випадках, як і багатьох інших, дефектологу слід добирати таких педагогічних прийомів, які б сприяли корекції основної вади, допомагали б дитині в здобутті необхідного кола знань, передбаченого програмою.

Особливо чуйного ставлення потребують діти, котрі страждають логоневрозом. В їх навчанні та вихованні важливого значення набуває навіть голос вчителя, його гучність, емоційні відтінки, чіткість мови в зв'язку з тим, що такі діти мають підвищену втомлюваність, пов'язану з виснажливістю коркових клітин. Голос вчителя взагалі відіграє важливу роль у педагогічному процесі. Адже голос, слово – це сильні подразники, які викликають збудження різних зон головного мозку. Оптимальну збудженість кори, яка забезпечує нормальну працездатність мозкових клітин, викликає лише чіткий і достатньо звучний (але не крикливий) голос учителя.

Проте самої тільки гучності голосу вчителя зовсім недостатньо для того, щоб надовго привернути увагу учнів. Позбавлений інтонацій голос викликає швидко втому клітин великих півкуль головного мозку, в результаті чого увага дитини розпорошується, вона по-

чинає відволікатися, перестає слухати. Тихий, але не виразний, немодульований голос діє як монотонний подразник, неспроможний викликати подразнення коркових клітин і забезпечити їх працездатність. Він викликає втому і сонливість. Тимчасом тихий, але багатий інтонаціями голос у поєднанні з чіткою мовою в певні моменти педагогічного процесу діє позитивно. В деяких випадках саме цей тон буває найефективнішим. Так, наприклад, при збудженні, яке виникає в учнів під час уроку як результат втоми, рекомендується перейти на модульований тон. І нарочито тихий голос учителя, що сприймається як новий подразник для певних клітин головного мозку, здатний викликати навколо цих клітин розлите гальмування (за законом негативної індукції), що практично виявляється в заспокоєнні учнів класу, в повертанні їх уваги до продуктивної пізнавальної діяльності на уроці.

Шум, який нарастає на уроці, сигналізує про те, що учні стомилися, що вчитель мусить змінити тон, яким ведеться бесіда чи пояснення навчального матеріалу, а якщо це не допомагає, перевести їх на інший вид діяльності. Об'єктивними ознаками учнівської втоми, що нарастає, можуть бути насамперед розпорошення уваги й погіршення працездатності, зростання кількості помилок та виправлень у зошитах, кількості неправильних, а інколи й зовсім безглузких відповідей, що особливо часто спостерігається при значній виснажливості клітин кори мозку, уповільнення психічного темпу, яке часто поєднується з моторним розгальмуванням тощо. У цих випадках виявляється необхідною розрядка, яка гіпотетично сприятиме затримці зрості втому у дітей. Такою розрядкою, звичайно, буває фізкультурна хвилинка, основна мета якої перевести дитину на інший вид діяльності, дати короткочасний відпочинок нервово-м'язовій системі, а також корі головного мозку.

Проте, щоб домогтися найкращого ефекту, потрібна правильна організація самої фізкультурної валеологічної паузи. Інструкція вчителя має бути не складною і небагатослівною, містити емоційний елемент, не заважати автоматизму рухів. Кількість рухів не повинна бути великою, але вони мають бути чіткими й енергійними, супроводжуватись проказуванням нескладних, але приємних за змістом віршів. Валеологічну хвилинку слід проводити в середині уроку або на початку третьої чверті його.

Створення для розумово відсталого учня оптимальних умов його навчання і виховання повинно бути однаковою мірою обов'язком для всіх педагогічних працівників спеціальної школи. При виборі прийомів корекційного впливу слід виходити з особливостей дитячого організму взагалі, з патофізіологічних та психопатологічних, зокрема. У зв'язки з цим усі заходи в допоміжній школі, що мають корекційно-виховне значення, повинні мати на меті також і оздоровчий валеологічний вплив. Вони повинні ґрунтуватися на принципах комплексності й динамічності. Активізація компенсаторних можливостей центральної

нервової системи розумово відсталого дитини, її організму в цілому може бути успішно здійснена лише при поєднанні лікувально-педагогічних впливів. У цьому аспекті визначальну роль у відновлювальних процесах аномальних дітей має відігравати фізична культура. Вона сприяє не тільки підвищенню фізичних можливостей організму дитини-олігофрена, а й корекції її моторної та психічної недостатності.

Крім організації диференційованого шкільного режиму, котрий відповідав би стану тієї чи іншої дитини, зокрема охоронного режиму, значна увага має приділятися загальним валеологічним та гігієнічним засобам, які передбачають дотримання відповідних нормативів щодо шкільних приміщень, чистоти й температури повітря в них, освітлення тощо.

Щодо валеологічних засобів, зокрема позитивного оздоровчого впливу, то тут принцип диференційованого підходу має таке саме значення, як і в педагогічному процесі. Щодо дітей-олігофренів з додатковими функціональними порушеннями нервової системи цей принцип має свої характерні особливості застосування. Поряд із загальнозміцнювальною терапією, яка рекомендується всім без винятку дітям спеціальної школи, в окремих випадках доводиться впливати на певну функціональну систему мозку дитини, на зміцнення переважно якогось одного з основних нервових процесів (наприклад, процесів гальмування та збудження), а при порушеннях травматичного характеру (порушення ліквородинаміки) застосовується дегідратаційна терапія. Досвід застосування терапевтичних засобів при олігофренії, ускладненій певними функціональними порушеннями, підтверджує, що порушення психічної сфери, які утруднюють навчання дитини-олігофрена, слід розглядати з фізіологічних позицій, вважаючи їх явищем динамічним.

У забезпеченні фізіологічних та гігієнічних передумов навчання й виховання розумово відсталих дітей важливу роль відіграє організація валеологічного виховання і сім'ї. На жаль, окремі сім'ї дітей спеціальних шкіл мають статус соціально неблагополучних. Алкоголізм батьків – одна з причин психічного недорозвитку дітей. Крім цього, в таких сім'ях часто виникають конфліктні ситуації, які травмують психіку дитини й створюють умови для виникнення неврозподібних синдромів. Негативний вплив таких батьків, грубе, часто деспотичне ставлення до дитини можуть спричинити патологічний розвиток її характеру з різноманітними психопатоподібними проявами: афективність, злостивість, інколи з вираженими антисоціальними виявами (бродяжництво, крадіжки, брехливість тощо) або надмірна нерішучість, плаксивість, відсутність будь-яких виявів самостійності (астенічна форма психопатоподібного синдрому).

Щоб забезпечити фізіологічні та валеологічні передумови для корекції вад дитини-олігофрена, потрібна спільна узгоджена діяльність різних категорій педагогічних працівників, медичних працівників, батьків та позашкільних дитячих установ (інваспорту тощо). Без такої співдружності іноді не-

можливо подолати певні патологічні прояви (енурез, заїкання і т.д.), особливо коли ці дефекти поєднуються з іншими.

Забезпечення спільної діяльності усіх чинників корекційного впливу сприяє як ослабленню основної психічної вади, так і виправленню порушень функціонального типу, що пізніше нашарувались на цей дефектний фон.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Выготский Л.С. Детская психология. – М.: «Педагогика», 1984. – 432 с.
2. Григор'єв А.Й. Аномалії розвитку дітей. – К.: «Преса України», 1997. – 221 с.
3. Певзнер М.С. Дети-олигофрены. – М.: изд-во АПН, 1959. – 265 с.

4. Симсон Т.П. Неврозы у детей, их предупреждение и лечение. – М.: «Медгиз», 1958. – 198 с.

5. Язловецький В.С. Практикум з методики викладання основ валеології та нетрадиційних методів оздоровлення. – Кіровоград, 1995. – 107 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Григор'єв Анатолій Йосипович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теоретичних основ фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – аномалії розвитку дітей, олігофренопедагогіка та психологія, поєднання педагогічного та лікувального впливів у вихованні розумово відсталого дитини.

Стаття надійшла до редакції 21.03.2000 р.

ОРГАНІЗАЦІЯ І ПРОВЕДЕННЯ РУХЛИВИХ ІГОР НА УРОКАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЦИКЛУ В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ

В.І. Грицюк

В статті піднімаються питання організації і використання ігрового матеріалу на уроках математики, української мови, трудового навчання та ЛФК в спеціальній школі для розумово відсталого молодшого школярів.

On the article rise the questions of organization and using play – material on the mathematics lessons, ukrainian language lessons, work studying and medical physical training lessons (TPT) for special mind-lad small pupils.

Проблема розвитку творчого потенціалу учнів у навчально-пізнавальній діяльності є однією з найважливіших проблем сучасної психолого-педагогічної науки. Вона знаходить своє розв'язання в рамках найрізноманітніших підходів до процесу організації навчання, стимулювання та контролю навчальної діяльності школярів. Звідси випливає гостра необхідність у зміні підходів до організації та проведення занять з розумово відсталими учнями. У зв'язку з цим для активізації навчального процесу в допоміжній школі нами були запроваджені заходи щодо введення рухливих і дидактичних ігор в уроки загальноосвітнього циклу. По суті справи апробації підлягала нова модель навчального дня, коли ігровий експеримент уходив не тільки в уроки фізичної культури, але і в основні базові (математики, української мови, праці та ЛФК). Попереднім вивченням навчальної діяльності було встановлено певну ієрархію коригувальних одиниць, на які мала впливати ігрова діяльність.

Наше дослідження було спрямоване на виявлення можливостей поліпшення стану опанування програмного матеріалу за трьома основними напрямками інтелектуальної діяльності молодих школярів за рахунок використання такого важливого динамічного фактора, як гра, а саме:

- математичних дій (математика);
- словесної регуляції діяльності (українська мова);

– трудового навчання і ручної праці.

Крім цього, активному ігровому впливу піддавалися уроки лікувальної фізичної культури.

Застосування спеціально підібраних дидактичних і рухливих ігор мало на меті активізувати формування математичних знань, умінь та навичок. Аналізуючи особливості використання ігрового матеріалу, ми ставили перед собою такі завдання:

- а) виявити можливості застосування гри для розвитку інтелектуальних здібностей учнів;
- б) розробити зміст завдань із закріплення математичних знань у процесі проведення ігор;
- в) виявити умови, за яких ігри в поєднанні з математичними завданнями дають найефективніші результати.

У звичайні для дітей ігри нами було внесено додаткове спрямування, що сприяло засвоєнню математичних знань. Унаслідок експериментальної роботи встановлено, що за допомогою активного використання математичної тематики в процесі проведення рухливих ігор в учнів експериментальної групи засвоєння матеріалу значно поліпшилось. Відсоток якості опанування (на «5» і «4») навчального матеріалу з математики в них склав 38,2% – 44,9%, зросла продуктивність мислення на 21,3% у порівнянні з контрольною групою. Швидкість сприйняття математичного матеріалу зросла на 7,5% – 9,4%.

Дослідження впливу ігрового матеріалу на активізацію словесної регуляції діяльності проводилося на уроках української мови й гіпотетично мало сприяти:

1. Розвитку фонематичного слуху.
2. Утворенню в учнів зорових і слухових сприймань.
3. Розумінню змісту слів і фраз.

4. Виробленню умінь осмислено виконувати практичні завдання.

5. Виправленню недоліків мови.

Мовні рухливі ігри мали своєрідну специфіку і базування на активізації та взаємодії мовно-моторних і мовно-сенсорних зон. Їх проведення вимагало визначення обґрунтованої послідовності залежно від вікових особливостей та програмного матеріалу. В першому класі ігри запроваджували в III–IV чверті після опанування букв у читанні й письмі. За аналогією з окремими іграми математичного спрямування букви розташували в кружечках і, поцілюючи м'ячем в певну букву, називали її. Згодом зміст ігор ускладнювався: якщо в 1-му класі букви розташовувалися хаотично, то в 2-му за певною системою – поряд з декількома приголосними звуками розміщувався певний голосний і, коли учень влучав у визначений приголосний, обов'язково мав побудувати склад з опорних голосних. У цьому ж класі ускладнювалося завдання: за влученою буквою учні вже повинні були будувати слово, а за вціленим словом – фразу.

Для виконання цих ігор не обов'язково було йти в спортивний зал чи виготовляти спеціальні карти з написом букв, достатньо намалювати кружечки на дошці, і ці вправи виконувалися в класі. У той же час і в спортивному залі ми спеціально в експериментальний період розташовували класну дошку, яка використовувалась на уроках фізичної культури у вигляді мовних хвилинок для тієї ж мети або для уроків розвитку мови, що іноді проводилися на ігровому матеріалі в спортивному залі.

У 3-му класі значний характерний вплив здійснювали ігрові вправи. Рухові фізичні вправи та ігрові елементи збагачували арсенал експериментатора, особливо в роботі з розвитку писемної мови. Зокрема, учням із стійкою дисграфією запропонували виліпити певні букви із пластиліну або вирізати із паперу, а також промовляти перед написанням слова поскладово голосно, а потім артикулювати без звука. Помилки в таких учнів виправляли в їх присутності, а також вчили їх знаходити свої помилки самостійно.

Ігровий матеріал 4-го класу посилював вплив на формування як мовних, так і фізичних властивостей розумово відсталих молодших школярів. Так, гра «Класики» передбачала в розкресленій на підлозі чи асфальті конструкції вписати слова в певній послідовності. Стрибаючи, учень промовляв і будував фразу. Ускладнювалася гра на другому етапі, коли слова розташовувалися в класиках хаотично, а стрибати й промовляти слід у певній логічній послідовності (підмет, присудок, другорядні члени речення).

Внаслідок такої роботи систематизувалися й уточнювалися уявлення й поняття школярів, активно формувалися словник, лексична структура, вміння та навички застосування знань в ігрових, а, отже, і життєвих ситуаціях.

Запровадження рухливих ігор у трудову діяльність молодших школярів полегшувалося специфікою уроків ручної праці (1–3 класи) і пропедевтичною трудовою підготовкою (4 клас), оскільки в самому про-

грамному матеріалі є безліч можливостей для організації ігрового процесу в різній варіативності та професійній експозиції. Наводимо приклад гри з використанням трудової тематики спеціально розробленої для експерименту. Дві команди шикуються в 2–3 метрах одна від одної. Перші гравці біжать з маленькими лопатками до задалегідь відмічених місць, копають ямки; другі номери, прийнявши естафету, біжать до ямочки і складають картопельку. При виконанні цієї дії враховується, щоб картопелька була посаджена вічками й проростками вгору. Третій учень, продовжуючи змагальнорухові дії, засипає ямочку. Наступні гравці виконують аналогічні дії з новою ямочкою, і так до тих пір, поки команда не саджала 4–6 картоплин.

Подібні ігри з елементами трудової підготовки вводилися у всіх 4-х класах відповідно до профілю їх професійної пропедевтики. Ці ігри використовували і життєвий досвід дітей у поєднанні з первинно набутими знаннями сільськогосподарської справи (столярної, слюсарної, швейної тощо) і в той же час вдосконалювали рухові операції хворих дітей, спрямовували їх у життєве русло.

Залежно від профілю трудової підготовки ігри змагального характеру мали своєрідні модифікації. За гіпотезою вони повинні були впливати на три взаємозв'язані параметри:

- 1) усвідомлення трудового завдання, орієнтування в ньому;
- 2) виконавчі властивості (полягають у застосуванні раніше засвоєних алгоритмів дії, особливо моторики й самоконтролю в трудових умовах);
- 3) енергетичні властивості діяльності – стомлюваність, емоційно-вольові особливості, мотивація, нейродинамічні порушення.

А це і є безпосередня царина ігрового матеріалу.

У запровадженні міжпредметної ігрової структури експерименту нами враховувалися й уроки, що мали нести особливе корекційне навантаження, зокрема, лікувальної фізичної культури, оскільки внаслідок своєрідності розвитку організму аномальної дитини на фоні розумової відсталості різко знижується її фізичний розвиток. Про це свідчать результати поглиблених медичних оглядів. Серед обстежених 158 учнів початкових класів спеціальних шкіл Кіровограда мали додаткові, крім основного діагнозу, захворювання чи відхилення 49 учнів, (що становило 31,1%). З них: пов'язаних з недоліками фізичного розвитку – 82,3%. Особливо нашу увагу привернули діти з недостатнім розвитком кінцівок – 28,4% і порушеннями постави – 24,6%.

Внесений нами ігровий матеріал було спрямовано не на корекцію основного діагнозу, а на виправлення додаткових порушень. Особливої уваги заслуговував добір рухливих ігор з танцювальними елементами та промовлянням – логоритміка.

Для корекції постави й дефектів стопи в експерименті нами була використана гра «Не збивай і спіймай», в якій гравцям пропонувалося долати декілька перешкод. Перша перешкода – скакалка, про-

тягнута на висоті 60 см; через 1 м від неї друга перешкода на висоті 40 см; ще через метр третя перешкода на висоті 5 см. Діти, вишикувані в шеренгу, ставали перед перешкодою.

Першу долали «ведмедем» на півзігнутих ногах, спираючись на зовнішні сторони стопи. Далі слід було дійти до другої перешкоди, проповзти «мишкою» до третьої, встати, перестрибнути її і присісти «жабеним» – встати навприсядки. Після цього дитина випрямлялася й ловила кинутий експериментатором м'яч.

Про позитивний вплив рухливих ігор у процесі лікувальної фізичної культури свідчили щорічні обстеження дітей з фіксацією основних динамічних змін ушкоджених або порушених функцій організму.

У цілому ж система використання ігрового матеріалу на уроках математики, української мови, трудової підготовки та ЛФК у допоміжній школі здійснювалась за визначеною методичною послідовністю та взаємозалежністю. Варіювальні форми взаємозв'язку ми простежували через їх педагогічну ефективність у реалізації принципу системності та наступності. Між уроками загальноосвітнього циклу та уроку фізичної культури встановлюється тісний зв'язок за ігровим змістом. Використовуючи цей взаємозв'язок на різних етапах експериментально-дослідницької роботи, ми змогли представити розумово відсталим школярам ігрову діяльність як цілісну систему, яка пронизує всю навчальну роботу як єдиний процес.

Виходячи із теоретичного аналізу й отриманих у ході експерименту даних, можна відзначити, що системно-інтегративний підхід до запровадження ігрового матеріалу в навчальний процес допоміжної школи сприяє більш ефективно погодити всі ланки навчання, починаючи від сприйняття, формування уявлень, закріплення, вдосконалення умінь та навичок і їх використання в учнівській діяльності. При такому підході всі ланки педагогічного процесу розглядаються не тільки як єдине ціле, але й реалізуються на практиці інтегрально.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вільчковський Е.С. Рухливі ігри в дитячому садку. – К.: Рад. школа, 1989. – 176 с.
2. Дмитриев А.А. Организация двигательной активности умственно отсталых детей. – М.: Советский спорт, 1991. – 32 с.
3. Козленко Н.А. Физическое воспитание учащихся вспомогательных школ. – К.: Радянська школа, 1987.
4. Лебедева Н.Т. Основы гигиенического нормирования общей двигательной активности младших школьников: Автореф. дисс. д-ра биол. наук. – Минск, 1973. – 42 с.
5. Певзнер М.С., Лубовский В.И. Динамика развития детей-олигофренов. – М., 1966. – 223 с.
6. Сермеев Б.В. Определение физической подготовленности школьников. – М.: Педагогика, 1973. – 104 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Грицюк Валерій Іванович – викладач кафедри теоретичних основ фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – проблеми фізичного виховання розумово відсталих школярів.

Стаття надійшла до редакції 10.03.2000 р.

ЗМІСТ І МЕТОДИКА САМОСТІЙНИХ ЗАНЯТЬ ШКОЛЯРІВ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ

С. М. Кодацька

Розглянуті проблеми самостійної підготовки школярів до виконання нормативних вимог шкільної програми з фізичної культури. Описаний педагогічний експеримент, суть якого полягала в пошуку шляхів удосконалення фізичного розвитку і підготовленості, а також поліпшення здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл.

The problems of independent schoolchildren's training on fulfilment normative requirements of Physical Culture School Programs are considered in the article. The pedagogical experiment is described too. Its essence is in search of methods of perfection of physical development and training as well as improvement of pupils' health of schools providing general education.

Спеціалісти в галузі фізичного виховання (6) відзначають, що потреба в руховій діяльності у значної частини учнів у кращому разі реалізується на уроках фізичної культури. У зв'язку з цим середньодобовий обсяг рухової активності нижчий гігієнічних норм на 35–45%, що призводить до ряду негативних порушень у здоров'ї дітей.

Аналіз результатів засвоєння навчального матеріалу учнями показує, що більша частина з них не

справляється в повному обсязі з державними навчальними програмами й тестами через відсутність системності в плануванні та організації фізичного виховання школярів.

Одним із способів розв'язання цієї проблеми, на наш погляд, є оптимізація навчально-тренувальних навантажень.

Вивчення літературних джерел (1; 3; 7) дало змогу нам визначити поняття оптимізації навчально-тренувальних навантажень, яке полягає в створенні таких педагогічних умов, при яких фізичне навантаження буде здійснювати найкращий навчально-тренувальний ефект і відповідати реальним умовам та функціональним можливостям організму учнів. Основними ознаками оптимізації є:

- реакції основних функціональних систем організму, які не перевищують фізіологічної норми;
- ефективне відновлення фізичної працездатності;
- досягнення кожним учнем максимально можливого для нього в даний період рівня розвитку рухових здібностей.

Спіраючись на вищесказане, нами був проведений педагогічний експеримент, суть якого полягала в пошуку шляхів удосконалення фізичного розвитку й підготовленості, а також у поліпшенні здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл.

На початку експерименту школярі, які виявили бажання самостійно займатися фізичними вправами, керувалися різними мотивами. Одні хотіли підвищити рівень знань у галузі фізичної культури та спорту, а також зміцнити своє здоров'я; інші бажали стати сильними, швидкими, спритними; треті – виконати нормативи державних тестів на оцінку «відмінно».

В експерименті брали участь 42 школяра 11–12 років (експериментальна група – 22, контрольна – 20). Різниця у фізичній підготовленості між групами була статистично недостовірна ($P > 0,05$). За модель рівня фізичної підготовленості нами були взяті нормативи державних тестів на оцінку «відмінно».

Учасники експериментальної групи протягом навчального року займалися фізичною культурою на уроках, у режимі дня школи (фізкультпаузи, рухливі ігри тощо), а також самостійно за розробленими нами навчально-тренувальними програмами. Ці програми містили теоретичну (методика самостійних занять, самоконтроль і т. п.) й фізичну підготовку. Передбачалось, що виконання програм протягом навчального року дасть можливість учням успішно оволодіти теоретичною частиною й виконати на високому рівні нормативи шкільної програми.

Модель замкнутого річного циклу складалася з п'яти етапів, які містили чотири чверті й канікули. Ця модель мала оптимізований дидактичний матеріал, який був тісно взаємозв'язаний із усіма розділами комплексної програми з фізичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл. Структура розробленої моделі передбачала: мету і завдання на кожний етап; кількість, тривалість і специфічність етапів; засоби й методи; динаміку напруженості тренувального процесу; послідовність педагогічного й лікарського контролю. Системний підхід забезпечував планування й керування процесом самостійних занять фізичними вправами, починаючи від організаційно-технологічної карти всього замкнутого циклу до окремих самостійних занять.

Контрольна група учнів також брала участь в усіх заходах фізкультурно-масової роботи, які проводила школа, що дозволило об'єктивно оцінити ефект наших навчально-тренувальних програм. Тестування проводилося в стандартних умовах для обох груп, тобто в один тиждень, на однакових секторах і доріжках, з використанням одних і тих же вимірювань приладів.

При плануванні й організації поетапного навчально-тренувального процесу ми врахували той факт, що при систематичному повторенні фізичних навантажень, які відповідають на даному етапі функціональним можливостям дітей, відбувається поступове зниження відповідних реакцій основних систем організму, і через певний період часу вони вже не мають свого тренувального впливу. М'язове наванта-

ження стає звичним і допомагає учням справлятися з ним більш «економно». З'являється необхідність зміни тренувального навантаження не тільки за величиною й інтенсивністю, а й за спрямуванням. Для цього ми проводили поточний педагогічний контроль за фізичною підготовленістю учнів, на основі отриманих даних змінювали зміст програми навчально-тренувального навантаження.

У результаті дослідження встановлено, що протягом навчального року в експериментальній і в контрольних групах розвиток рухових здібностей дітей проходив нерівномірно.

В експериментальній групі протягом усього періоду дослідження відмічено постійне збільшення м'язової сили, яке в цілому досягло 26,1% ($P < 0,001$). У контрольній групі на першому і другому етапах відмічалось збільшення м'язової сили на 10,7%. Надалі темпи її розвитку знизилися, і до кінця експерименту приріст силових здібностей складав тільки 3,3%.

При дослідженні розвитку витривалості (тривалість бігу з 60–70% інтенсивністю від максимальної) виявлено, що в експериментальній групі вона розвивалась рівномірно протягом навчального року, її середній річний приріст складав 234,5% ($P < 0,001$). У контрольній групі – 36,1%, що в 6,5 рази менше, ніж у школярів експериментальної групи.

Розвиток швидкісних здібностей: на третьому етапі помітне зниження результатів, а до кінця четвертого етапу збільшення складало 10,9% ($P < 0,001$). У контрольній групі відмічена варіативність цих показників.

Підвищення швидкісно-силових здібностей (стрибучості) у школярів експериментальної і контрольної груп спостерігається протягом навчального року. Помітне зниження показників відмічалось на третьому етапі, але середньорічний приріст в експериментальній групі складав 18,8% ($P < 0,001$), а в контрольній – тільки 9,0%. У метаннях спостерігалось аналогічне збільшення показників, яке до кінця четвертого етапу в експериментальній групі досягло 26,6% ($P < 0,001$), а в контрольній – тільки 9,2%.

Отримані дані показують, що динаміка зміни різних рухових здібностей неоднакова. Крім того, поряд з індивідуальними змінами в розвитку рухових здібностей простежуються й загальні закономірності, які в річному циклі можна звести до наступного: на першому етапі в експериментальній і контрольній групах рівень більшості рухових здібностей підвищується. При цьому в експериментальній групі спостерігається достовірне збільшення ($P < 0,05$). У кінці другого етапу в учнів контрольної групи спостерігалась стабілізація й зменшення результатів. Винятком була м'язова сила, де результати продовжували збільшуватися. В експериментальній групі збільшення показників усіх рухових здібностей має достовірний характер ($P < 0,05$).

На третьому етапі в контрольній групі відмічено зниження показників рухових здібностей, виняток склали показники витривалості бігу. В експеримент-

тальній групі відмічено зниження показників швидкості й швидко-силового здібностей.

На четвертому етапі в експериментальній і контрольній групах спостерігалось значне підвищення рівня розвитку рухових здібностей, досягнення найбільших величин. Відмічені закономірності в певному ступені пов'язанні з вивченням навчального матеріалу за чвертями навчального року і, отже, розкривають вплив різних розділів програми на розвиток рухових здібностей, а також пов'язані із змістом і методикою спеціальних засобів у процесі фізичної підготовки.

Порівняльний аналіз даних у кінці четвертого етапу в порівнянні з вихідними в контрольній й експериментальній групах за шкільними нормативами (з бігу на 60 м і 1500 м, метання м'яча, в стрибках у довжину з розбігу і в підтягуванні) показують, що найбільш позитивні зміни відбулися в експериментальній групі. Так, наприклад, поліпшення середніх результатів у бізі на 60 м складало 11,3%, в бізі на 1500 – на 17,1%, підтягуванні у висі – на 48,2%, в метаннях м'яча – на 23,5%, стрибках у довжину з розбігу – 14,6%. Приріст усіх показників мав високий ступінь достовірності ($P < 0,001$).

У контрольній групі середньорічний приріст результатів з бігу на 60 м складав 4,8%, в бізі на 1500 м – 7,1%, метаннях м'яча – 16,8%, стрибках у довжину з розбігу – 6,2%, в підтягуванні у висі – 10,8%. Приріст показників фізичної підготовленості в обох групах статистично достовірний відносно вихідного рівня, але результати в експериментальній групі достовірно вище, ніж у контрольній (табл.).

Про ступінь адекватності фізичних навантажень, які вимагали навчально-тренувальні програми, ми судили за динамікою показників варіаційної пульсометрії (M, Mo, AMo, X, IH), які характеризують стан автономної регуляції і співвідношення відділів вегетивної іннервації серця – симпатичного й парасимпатичного.

Дані про вікові особливості регуляції ритму серця в підлітків мають немаловажне значення для оцінки його функціонального стану, визначення адекватності рухового режиму учнів.

На початку і в кінці педагогічного експерименту нами здійснювався контроль за змінами в учнів контрольної та експериментальної груп статистичних параметрів серцевого ритму в стані м'язового спокою і релаксаційного періоду після фізичних навантажень (трихвилинний біг на місці).

Таблиця

Порівняльна оцінка фізичної підготовленості школярів 11–12 років експериментальної і контрольної груп у кінці педагогічного експерименту

№		Контроль-на група	Експерименталь-на група	Різни-ця	P
1.	Біг 60 м (с)	10,87±0,11	9,80±0,20	-1,07	0,001
2.	Біг 1500 м (с)	504,62±11,06	438,31±11,37	-66,31	0,001

№		Контроль-на група	Експерименталь-на група	Різни-ця	P
3.	Метання м'яча 150г (м)	30,98±1,11	37,83±1,15	6,85	0,001
4.	Стрибок у довжину з розбігу (с)	330,45±10,10	370,45±10,61	40,00	0,02
5.	Підтягування у висі (кількість)	4,80±0,96	7,46±0,88	2,66	0,05
6.	Біг 30 м /с/	5,35±0,12	4,95±0,4	0,40	0,05
7.	Біг 60% інтенсивності на місці (с)	288,40±23,50	680,45±35,40	392,05	0,001
8.	Стрибок у довжину з місця (с)	155,30±3,25	172,80±4,15	17,50	0,01
9.	Метання набивного м'яча 1 кг (см)	430,00±12,64	515,40±10,96	85,40	0,001
10.	Сила правої кисті (кг)	27,05±1,05	31,80±1,25	4,75	0,01
11.	Сила лівої кисті (кг)	25,00±0,98	28,70±1,47	3,70	0,01
12.	Станова сила кисті (кг)	78,40±1,80	86,70±1,64	8,30	0,01

Аналіз показників серцевого ритму в стані відносного спокою в учнів експериментальної групи проводився до і після впровадження навчально-тренувальних програм. У кінці експерименту спостерігалось порідшення кардіоциклів серця і збільшення часу (Mo) на 12,2% ($P < 0,05$), варіаційний розмах (X) на 19,2%, (AMo, IH, AMo, X) зменшення відповідно на 22%, 42%, 32% ($P < 0,05$), що вказує на переважання активності парасимпатичного відділу вегетативної нервової системи.

У релаксаційному періоді після навантаження в експериментальній групі проходили статистично достовірні зміни. Mo збільшується на 8,5%, X – 44,4% ($P < 0,05$), AMo, IH і AM, X зменшується на 13,5%, 47,3% і 40,2% ($P < 0,05$). Вони характеризувалися меншою варіативністю в порівнянні з доекспериментальним періодом унаслідок посилення парасимпатичних і відносного зниження симпатичних впливів на синусний вузол, а також послаблення централізації в керуванні серцевим ритмом, що забезпечує більш оптимальні параметри серцевого ритму у відновному періоді.

При аналізі показників серцевого ритму учнів контрольної групи в стані відносного спокою і в релаксаційний період після навантаження подібного явища не відмічалось. Отримані дані свідчать про те, що характер змін симпатичних і парасимпатичних впливів, а також послаблення централізації в керуванні серцевим ритмом в учнів контрольної групи мало менш виражений характер.

Таким чином, виявлено, що в учнів експериментальної групи під впливом самостійних занять за спеціальними навчально-тренувальними програмами протягом навчального року відбуваються більш значні, ніж в учнів контрольної групи, зміни, які ха-

рактризують процес становлення нових, більш сприятливих взаємовідношень: зниження симпатичних і посилення парасимпатичних впливів на серце, що забезпечують зниження централізації керування, більш низький рівень функціонування синусного вузла (рідшає ЧСС). Посилення в школярів експериментальної групи парасимпатичних впливів на серцевий ритм поряд з послабленням симпатичних характеризують більш раціональний механізм пристосування організму до зрослих навантажень (4; 6).

Отже, порівняльний аналіз отриманих даних змінення серцевого ритму в школярів 11–12 років указує на позитивний вплив спеціальних навчально-тренувальних програм самостійних занять на організм дітей.

Таким чином, аналіз результатів педагогічного експерименту показав, що самостійна підготовка школярів до виконання нормативних вимог шкільної програми керована. Ефективність цього експерименту суттєво залежить від переважної спрямованості розвитку рухових здібностей у рамках річного циклу, врахування сезонності, засобів і методів педагогічного впливу, тісного взаємозв'язку з розділами навчальної програми на основі випереджальної фізичної підготовки.

Результати педагогічного експерименту свідчать про те, що розроблені нами спеціальні навчально-тренувальні програми для самостійних занять мають високий тренувальний ефект. Це підтверджується:

- більш вираженими змінами результатів у контрольних вправах;
- більшою кількістю школярів, які виконали нормативні вимоги шкільної програми з фізичної культури;
- кращим функціональним станом серцево-судинної системи з показників варіаційної пульсометрії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса в школе. – М.: Просвещение, 1982.
2. Безкопильный А.П. Организация самостоятельных занятий физическими упражнениями учащихся 11–13 лет в применении системы педагогического контроля. / Диссертация 1999. – 180 с.
3. Васин Ю.Г. Физическое упражнения – основа профилактики ожирения у детей. – Киев: Здоровья, 1989. – 99 с.
4. Вайнбаум Я.С. Гигиена физического воспитания. – М.: Просвещение, 1986. – 172 с.
5. Сермеев Б.В., Атаев А.К., Мерлян А.В. Физическое воспитание в семье. – Киев: Здоровья, 1989. – 292 с.
6. Темкин И.Б. Физические упражнения и сердечно-сосудистая система. – М.: Высшая школа, 1974. – 192 с.
7. Шерета В.В. Самостоятельные занятия физическими упражнениями сельских школьников 11–12 лет (мальчики). – Автореф. канд. дис. 1991. – 24 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кодацька Світлана Миколаївна – викладач кафедри теоретичних основ фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – проблеми фізичного виховання учнів середнього шкільного віку.

Стаття надійшла до редакції 10.03.2000 р.

ДІАГНОСТИКА ТА ФОРМУВАННЯ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ В ЮНИХ ВЕСЛУВАЛЬНИКІВ (11 – 13 РОКІВ)

С.В.Козлов

У статті на основі проведеного дослідження описується нова оригінальна методика діагностики вольових якостей юних спортсменів.

On the base of the experiments which have been examined lately a new original methods of diagnostic of the strong-willed qualities of young sportsmen is described in this article.

Сучасна наука погоджується з тим фактом, що спорт кінця ХХ ст. – це спорт безкомпромісної боротьби, спорт постійної інтенсифікації тренувального процесу та виступів на змаганнях. Він вимагає від спортсменів достатнього розвитку й максимального прояву вольових зусиль. У спорті вищих досягнень, у змаганнях лідерів світового масштабу, де конкуренція рахується частками секунд і сантиметрами, а титул чемпіона виборюють десятки майже однаково фізично, технічно й тактично підготовлених спортсменів, усе вирішує результат вольової мобілізації. Проявлення волі – це те психічне напруження, що допомагає долати всі бар'єри й труднощі на шляху до перемоги.

Аналізуючи літературу з теорії та методики фізичного виховання і спорту, літературу з психології

спорту, науковець Р.В.Шайхтадінов (11, 48) робить висновок про те, що на даному етапі не маємо достатньої бази практичних розробок для того, щоб активно виявляти, формувати і взагалі вдосконалювати психомоторні функції людини. У науковій спортивній літературі проблема волі досліджувалась і мала переважно загальнотеоретичний характер (Пуні, 1965, Рудік, 1974, Висоцький, 1979), також висвітлювались питання волі в педагогічному плані (Озолін, 1957, Бутович, 1965, Жаров, 1976). У цьому зв'язку особливої актуальності набувають нові розробки з дослідження вольових якостей спортсменів.

Дослідження проводилось протягом двох років на обласній тренувальній базі «Спартак» та ЗОШ № 21 м. Кіровограда з юними спортсменами та школярами 11–13 років.

У роботі використовувались наступні методи дослідження:

Анкетування проводилось для визначення самооцінки вольового розвитку, а саме таких компонентів волі, як наполегливість і терплячість.

Респондентами анкетування та інших методик були десять веслувальників 11-13 років, учнів ДЮСШ «Спартак» та дванадцять хлопчиків того ж віку, учнів ЗОШ № 21 м. Кіровограда. Також в анкетуванні брали участь два тренери першої категорії секції веслування, зі стажем тренерської діяльності 31 та 34 роки.

Опитування проводилось в умовах вільних від тренувальної та змагальної діяльності для більш повного аналізу вольових процесів. Вивчався психофізичний стан учнів та спортсменів, їх ставлення до змагальних і тренувальних труднощів, здатність до самовиховання волі тощо.

Моторні тести проводились для виявлення рівня вольової підготовленості окремого спортсмена на даному етапі тренувань через визначення фізичної працездатності. У дослідженні були використані наступні тести, які визначали:

1. Силову витривалість:

- підтягування на високій перекладині;
- утримання вису на зігнутих руках на високій перекладині;
- утримання вису на зігнутих руках на низькій перекладині;
- утримання вису на прямих руках на високій перекладині.

2. Загальну витривалість:

- Гарвардський степ-тест;
- степ-ергометрия;
- кросовий біг 2000 м.

Усі тести проводились згідно із загально прийнятими методиками.

Тестування проводилось для підтвердження чи відхилення припущення про те, що розроблена методика здатна виявляти й вивчати динаміку процесу формування вольових якостей.

Тестування проводилось чотири дні. Першого дня досліджувані виконували Гарвардський степ-тест для визначення функціональних можливостей організму. Далі після 15-20 хв. відпочинку спортсмени виконували підтягування на високій перекладині.

Наступного дня досліджувані виконували степ-ергометрію для визначення максимального споживання кисню (МСК). Цей коефіцієнт було визначено не прямим методом, а способом використання номограми (Астранда 1960) (1). Після відпочинку виконували тест вис на зігнутих руках на високій перекладині.

На третій день тестування досліджувані виконали вправу вис на зігнутих руках на низькій перекладині та кросовий біг 2000 м. (5, 125-126). Четвертого дня група виконувала вис на прямих руках на високій перекладині. Цей тест мав на меті перевірити ефективність і достовірність розробленого діагностичного комплексу для визначення вольових проявів. Він констатував факт вольового потенціалу або його відсутність. Робота тесту поділялась на дві фази. Перша – робота до проявлення почуття втоми, друга – робота на фоні втоми. Ці дві фази працездатності відмічалися мовними сигналами досліджуваного, що і фіксувалося. Співвідношення довготривалості цих фаз зумовлено об'єктивними труднощами, і в різних людей вони різні. В тих, у кого розвинуті досліджувані вольові якості, довша друга фаза; та навпаки, коротка друга фаза і довга перша свідчить про маловираженість у проявленні волі або взагалі її відсутність.

Повертаючись до вищезгаданих вправ, зазначимо, що вони досліджували вольові здібності як силової працездатності, так і загальної витривалості. Вправи виконувались комбіновано для зменшення втоми від однохарактерності виконання вправ, яка привела б до погіршення результатів. Порівняння ж результатів та

Діагностичний комплекс для розрахунку вольових якостей

Вправи для оцінювання вольових проявів	Шкала оцінювання (умовні одиниці)														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
ІГСТ(умовні одиниці).	130	125	120	115	110	105	100	95	90	85	80	75	70	65	60
МСК (мл./хв./кг.)	70	67	64	61	58	55	52	49	46	43	40	37	34	31	28
Індекс оцінювання функціональних можливостей	200	192	184	176	168	160	152	144	136	128	120	112	104	96	88
Крос 1500м (хв) (8-10 років)	6'00	6'20	6'40	7'00	7'20	7'40	8'00	8'20	8'40	9'00	9'20	9'40	10'00	10'20	10'40
Крос 2000м (хв) (11-13 років)	7'35	8'00	8'25	8'50	9'15	9'40	10'05	10'30	10'55	11'20	11'45	12'10	12'35	13'00	13'25
Крос 3000м (хв) (14-16 років)	10'00	10'30	11'00	11'30	12'00	12'30	13'00	13'30	14'00	14'30	15'00	15'00	16'00	16'30	17'00
Крос 5000м (хв) (17 і старші).	19'00	19'35	20'10	20'45	21'20	21'55	22'30	23'05	23'40	24'15	24'50	25'25	26'00	26'35	27'10
Підтягування на високій перекладині (кількість разів)	28	26	24	22	20	18	16	14	12	10	8	6	4	2	0
Утримання вису на зігнутих руках на високій перекладині (с)	95»	90»	85»	80»	75»	70»	65»	60»	55»	45»	35»	25»	15»	10»	5»
Індекс оцінювання силових можливостей	123	116	109	102	95	88	81	74	67	55	43	31	19	12	5
Утримання вису на зігнутих руках на низькій перекладині (хв)	11'15	10'30	9'45	9'00	8'15	7'30	6'45	6'00	5'15	4'30	3'45	3'00	2'15	1'30	45»

підрахунок вели окремо за блоками тестів за силовою витривалістю та за вправами аеробної працездатності; далі дві оцінки підсумовували й отримували загальну оцінку прояву вольових здібностей.

Виходячи із зазначеного, була розроблена універсальна таблиця для розрахунку проявів вольових якостей. Шкала оцінювання має п'ятнадцятибальну систему. За формулою коефіцієнт вольових здібностей має як від'ємну, так і додатну градацію. Додатна градація вказує на підвищений рівень волі, а від'ємна, навпаки, констатує недостатній прояв вольового потенціалу. В окремих спортсменів прояви вольових зусиль спостерігаються тільки в певному діапазоні проявлення, а в іншому можуть бути менш вираженими. Також загальна оцінка може бути «нуль», що відповідає прояву вольових якостей відповідно до фізичної підготовленості даної людини.

Формула розрахунку вольових проявів.

$$Z = (X_1 - X_2) + (Y_1 - Y_2),$$

де Z – коефіцієнт вольових проявів;

X₁ – оцінка індексу оцінювання силових можливостей;

X₂ – оцінка в утриманні вису на зігнутих руках на низькій перекладині;

Y₁ – оцінка індексу оцінювання функціональних можливостей;

Y₂ – оцінка кросового бігу.

Після того, як було проведено три етапи дослідження, ми можемо говорити про те, що дані функціональних показників не мають чіткої динаміки зросту чи їх зниження, на відміну від показників загальної оцінки вольових здібностей. Вольовий потенціал зріс на 100%, порівняно з минулим роком дослідження. Але потрібно зазначити, що варіаційний ряд дуже неоднорідний, коефіцієнт варіації дорівнює ± 4,5%, вказує на неоднорідність показників, які реєструвалися, тобто висока оцінка одних спортсменів забезпечує загалом високу середню оцінку, при низьких показниках інших.

Щодо аналізу анкетування, то існує факт переоцінки респондентами своїх вольових можливостей, що взагалі притаманно в підлітковому віці (4, 173). Проведене анкетування також свідчить, що дослідна група спортсменів більш реально оцінює свої психічні (вольові) якості аніж контрольна група учнів ЗОШ того ж віку; ця різниця становить 7,3%. Щодо тесту вис на прямих руках на високій перекладині, то він свідчить, що в середньому оцінка у дослідній групі становить 4,4 бала, а це відповідає середньому розвитку досліджуваної якості, тобто загалом оцінювання вольових якостей, було правильним, що підтверджує достовірність розробленого діагностичного комплексу.

Отримані загалом дані вказують на протилежні тенденції в розвитку фізичних кондицій і психічних

функцій, на яких було вірним було вірним ґрунтуються вольові якості. Тобто ми можемо говорити, що процес підвищення вольових якостей не має тісного зв'язку з функціональними можливостями, хоча певною мірою фізичні вправи разом із соціальним фактором та іншими чинниками тренувального процесу безпосередньо впливають на рівень розвитку волі. Тому вольові якості вимагають комплексного підходу щодо їх виховання.

Щодо вікових особливостей, то тут потрібно зазначити й констатувати переоцінку власних вольових потенцій підлітків, що не викликано ніякими емоційно-психічними порушеннями, а навпаки, на цьому підґрунті потрібно максимально оперативного й ефективно розвивати вольові якості досліджуваних, бо підлітковий вік вважається оптимальним для виховання вольового потенціалу (7, 127).

Розроблена методика дає змогу визначати рівень розвитку й динаміку формування вольових здібностей у спортсменів циклічних видів спорту в підготовчому періоді тренувань і безпосередньо в юних веслувальників 11-13 років. Загалом її рекомендується застосовувати в навчально-тренувальній роботі як певний орієнтир у питаннях відбору та для досягнення тренером більш об'єктивної оцінки щодо психофізичних кондицій спортсменів на різних етапах відбору.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аулик И.В. Определение физической работоспособности в клинике и спорте. – М.: Медицина, 1979. – 195 с.
2. Бутович Н.А. Очерки о воспитании спортсменов. – М.: ФиС, 1965.
3. Высоцкий А.И. Волевая активность школьников и методы её изучения. – Челябинск, 1979.
4. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2000. – 288 с.
5. Методики психодиагностики в спорте / Марищук В.Л. и др. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1990. – 256 с.
6. Озолин Н.Г. Воспитание моральных и волевых качеств спортсмена. – М.: ФиС, 1958.
7. Оніщенко І.М. Психологія фізичного виховання і спорту. – К.: Вища школа, 1975. – 191 с.
8. Пуни А.Ц. Некоторые итоги изучения вопросов волевой подготовки спортсмена. В сб. Психологическая подготовка спортсмена. – ФиС, 1965.
9. Пуни А.Ц. Волевая подготовка в спорте. – М.: ФиС, 1969.
10. Жаров К.П. Волевая подготовка спортсмена. – М.: ФиС, 1976.
11. Шайхтадинов Р.В. Личность и волевая готовность в спорте. – М.: ФиС, 1987, – 112 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Козлов Сергій Вікторович – викладач кафедри спортивно-педагогічних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – формування та діагностування вольових якостей у спорті.

Стаття надійшла до редакції 15.03.2000 р.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ДОМАШНІХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ ДІВЧАТОК 7-8 РОКІВ З РІЗНИМ ТИПОМ БУДОВИ ТІЛА

В.В. Мунтянов, Б.В. Согрін

На великому експериментальному матеріалі доведено, що цілеспрямовані домашні завдання (ДЗ) з фізичної культури компенсують дефіцит рухової активності, розвивають фізичні якості, поліпшують здоров'я, знижують вагу тіла. Вплив ДЗ розглянуто в аспекті різних соматипів дівчаток молодшого шкільного віку, залучена серйозна фізіологічна база (варіаційна пульсометрія). Описується поетапна методика застосування ДЗ.

It was proved by the great experimental material that purposeful home tasks in physical training compensate the deficit of the motive activity, develop physical quality, improve the health, reduce the body weight. The influence of the home tasks is considered in the aspect of different comatotypes of the junior schoolgirls, was enlisted the serious physiological base (variation pulsoarometration). It is described the methods of the home tasks application in stages.

Формування здорової людини починається ще задовго до її народження. На нормальний ріст і розвиток дітей великий вплив, крім генетичних, гігієнічних та екологічних факторів, має кінезофілія (природна необхідність у рухах), яка створює сприятливі умови для морфофункціонального становлення усіх органів і систем (М.Р.Могендович, 1969; І.Б.Тьомкін, 1974; Б.В.Сермєєв, 1974). Під час удосконалення нервової системи рухова активність дитини стає усвідомленою і суб'єктивно керованою. Підтримка рухової діяльності і вдосконалення рухових дій досягається спеціально підібраними фізичними вправами. Організована рухова активність (ранкова зарядка, уроки фізичної культури тощо) в дошкільному й шкільному періодах сприяє стимуляції розумового розвитку дітей (А.Г.Хрипкова, М.В.Антропова, 1982; П.Ф.Лєсгафт, 1988).

При організованих формах навчання і виховання рухова активність дітей залишається, на жаль, на низькому рівні. Найбільш відчувається її дефіцит у школярів, інтенсивна рухова діяльність котрих обмежується двома-трьома уроками фізичної культури на тиждень. У більшості учнів рухова активність нижче гігієнічних норм на 35–45%. У 62% школярів молодших класів виявлені функціональні відхилення у стані здоров'я (порушення постави, плоскостопість, захворювання носоглотки, неврологічні вияви тощо); у 5–8% старшокласників загальноосвітніх шкіл спостерігається гіпертонічний тип реакції; у 20% хлопчиків і в понад 50% дівчаток виявлена надмірна маса тіла (М.В.Антропова в співавт., 1978; В.Г.Григоренко, 1981; Д.В.Колесов, 1983; Ю.Г.Васин, 1989).

Отже, зниження рухової активності (гіпокінезія) провокує виникнення цілого ряду хронічних захворювань у дітей. Для того, щоб запобігти подібному явищу, необхідно у режимі дня учня ширше використовувати різноманітні форми самостійних занять фізичними вправами (М.О.Третьяков, 1988; В.В.Шерета, Ю.Г.Васин, 1991).

Аналіз науково-методичної літератури та досвіду роботи провідних учителів показав, що впровадження домашніх завдань (ДЗ) в практику навчально-виховного процесу дає позитивний результат (А.А.Чубченко, 1975; В.А.Зінченко, 1982, 1984; О.М.Буйліна, 1983; П.К.Дуркін, 1983; Л.А.Кольчєвська, 1983; Т.А.Протченко, 1986; Н.Е.Швець, 1988; А.Н.Іванов, 1989). У той же час при всіх різноманітних рекомендаціях нам не вдалося знайти науково обґрунтовану вивірену систему ДЗ для молодших школярів. Практично відсутні дані про використання диференційованого підходу у ДЗ хлопчиків і дівчаток з різним соматичним розвитком. Згідно з теорією сенситивних періодів (З.І.Кузнєцова, 1975; А.А.Гужаловський, 1984; В.І.Лях, 1987), у дівчаток 7–8 років, на відміну від аналогічного віку хлопчиків, є більш сприятливі можливості для вибірково спрямованого виховання усіх основних рухових здібностей. Дівчатка менше виявляють рухову активність самостійно і тому більше потребують спеціально організованих занять фізичними вправами (Н.Т.Лебедева, 1984).

У практиці фізичного виховання дітей довгий час не приділяли необхідної уваги типам будови тіла, що приводило до недооцінки диференційованого підходу, зумовленого соматотипом, а це значно знижувало педагогічний ефект навчально-виховного процесу.

Для визначення типів будови тіла (конституції) дітей і підлітків ми користувалися класифікацією В.Г.Штефко – А.Д.Островського (1929) в модифікації С.С.Дарської (1975). Ми розподілили контингент дівчаток 7–8 років (492 особи) за десятьма конституціональними типами.

Для подальших експериментальних досліджень, використовуючи метод винаятку, ми залишили дівчаток торакально-м'язового (ТМ), м'язового (М), м'язово-торакального (МТ) і дигестивно-м'язового (ДМ) типів, котрі склали 82% від кількості обстежених.

Враховуючи, що кожний тип будови тіла має якісні відмінності в руховій підготовленості, ми прийшли до висновку, що ДЗ необхідно чітко диференціювати, тобто створити педагогічні умови, при яких фізичне навантаження дає найкращий ефект і відповідає умовам й функціональним можливостям організму тих, котрі тренуються.

Нами був організований педагогічний експеримент, суть якого полягала в розробці системи ДЗ й оцінці її ефективності.

Спочатку були визначені експериментальна («Е») і контрольні («К») групи, до складу яких увійшли дівчатка 7–8 років чотирьох конституційних типів: ТМ, МТ, М та ДМ. За якісним складом «Е» і «К» групи були ідентичні. Всі учасниці експерименту належали до основної медичної групи.

Аналіз шкільних програм з фізичної культури показав, що з I по XI класи найбільше часу відводиться вправам швидкісно-силового характеру (біг, стрибки, метання), це було нами враховано при виборі засобів для розвитку названих здібностей («човниковий» біг 4x10 м, кидок набивного м'яча вагою 1 кг із положення сидячи, багатоскоки 2x4 кроки), а також для розвитку витривалості (швидкісної, силової).

У результаті проведеного експерименту були отримані дані, які свідчать про те, що кумулятивна адаптація до навантажень швидкісно-силової спрямованості в дівчаток 7–8 років різних соматотипологічних груп має специфічні особливості. Розробка моделі диференційованих ДЗ здійснювалась на основі системного підходу та принципу випереджальної фізичної підготовки, спрямованої на корекцію й розвиток основних рухових здібностей дівчаток 7–8 років з різним типом будови тіла.

За оперативну дослідну одиницю (цикл навчання) нами був узятий навчальний рік. Цей вибір пояснюється тим, що поряд з розв'язанням приватних завдань ми мали можливість надалі прогнозувати основні положення моделі на наступні періоди навчання.

Структура річного циклу ДЗ складалась з чотирьох етапів, які ми умовно позначили як адаптаційний, корекційний, тренувальний та оздоровчий. Специфіка системи ДЗ детермінувалась змістом та спрямованістю навчального матеріалу кожної чверті за принципом випереджальної фізичної підготовки, а також необхідністю закріплення набутих на уроках фізичної культури рухових вмінь і навичок.

Адаптаційний етап містив попередню організаційно-методичну роботу, в яку входили: розробка зошитів для ДЗ і карток, програм для кожного соматипа дівчаток 7–8 років; збори з дівчатками «Е» групи та їх батьками; співбесіда на тему «Значення рухової активності у формуванні організму дівчаток»; інструктаж про порядок ведення зошитів (щоденників контролю) для ДЗ, користування картокою-програмою при виконанні ДЗ.

В адаптаційному етапі були поставлені такі завдання:

1. Привчити дівчаток 7–8 років з різним конституційним типом будови тіла до шкільного режиму й зацікавити самостійними заняттями фізичними вправами.

2. Виховати потребу до фізичного самовдосконалення.

3. Навчити (на уроках фізкультури) основних вправ, які будуть використовуватися у ДЗ.

Таким чином, адаптаційний етап, в який уводився короткостроковий педагогічний експеримент, є стартовим для правильного розуміння системи формування здорової дитини. Ми з перших днів також загострювали увагу на тих вправах, котрі цілеспрямовано впливали на розвиток організму за жіночим типом.

Корекційний етап. Вивчені нами особливості рухової підготовленості дівчаток 7–8 років з різним ти-

пом будови тіла дали змогу виявити найменш розвинуті рівні рухових здібностей. Так, у дівчаток МТ типу в порівнянні з іншими соматотипами менше розвинута швидкість, у ТМ – силові здібності та стрибучість, у М – витривалість та швидкість, у ДМ – стрибучість, швидкість та швидкісно-силові здібності.

У теорії і практиці фізичного виховання є достовірні факти про те, що розвиток рухових здібностей у кожному віці неоднаковий (А.А.Гужаловський, 1978; Л.В.Волков, 1980). Молодший шкільний вік (особливо дівчатка) має досить високу здатність розвивати рухові якості.

У корекційному етапі ми поставили завдання:

1. Й надалі вдосконалювати рухові вміння та навички.

2. Навчити нових видів рухів та рухових дій.

3. Розробити картки ДЗ для різних соматипів з вибірковою спрямованістю виховання певних рухових здібностей.

4. Визначити обсяг та інтенсивність м'язових навантажень, а також час, який витрачається на виконання ДЗ.

Без участі батьків проблему формування повноцінної фізичної підготовленості та моторного розвитку дівчаток розв'язати надзвичайно важко. Тому в обов'язки батьків повинно входити:

– забезпечення чистоти та провітрювання приміщення до ранішнього вставання;

– придбання форми (труси, майка, спортивне взуття) та простого інвентаря (килим, обруч, гумовий жгут, скакалка, гімнастична палка, рушник, водяний термометр тощо);

– допомога дівчаткам у дозуванні фізичних вправ за текстами та малюнками у картках ДЗ;

– систематична участь у спільних прогулянках, іграх, спортивних розвагах.

Таким чином, корекційний етап відіграє суттєву роль у створенні системи фізичного виховання дівчаток 7–8 років.

Тренувальний етап був спрямований на виконання ДЗ з акцентом на розвиток рухової координації, сили, гнучкості, тобто тих здібностей, які без негативних впливів на організм удосконалюються в молодшому шкільному віці. Найбільше зростання спостерігається у показниках бігу, стрибків, метання, які закладають основу для розвитку швидкісно-силових здібностей.

При розвитку рухових здібностей важливе значення надавали реалізації принципів оптимізації та індивідуалізації, заснованих на об'єктивних оцінках рухових здібностей дівчаток 7–8 років з різним конституційним типом.

Фізична підготовка містила вправи загальнорозвивальні, на розвиток координації, швидкості, гнучкості, сили, швидкісно-силових здібностей, витривалості, формування правильної постави та зміцнення м'язів стоп.

Враховуючи особливості розвитку жіночого організму, дівчатка виконували й спеціально підібрані фізичні вправи на удосконалення еластичності м'язів

тазового дна, рухливості кульшових суглобів, криже-клубових зчленувань та поперекового відділу хребетного стовпа, оволодіння повноцінним розслабленням.

Оздоровчий етап (канікулярний час) на фоні загального зниження напруженості тренувальних занять (з урахуванням підвищення природної рухової активності) характеризувався рівномірним розподілом м'язового навантаження, яке було спрямовано на підтримку основних рухових якостей.

На даному етапі головним напрямком було: зміцнення здоров'я та підтримка досягнутої фізичної підготовленості.

На оздоровчому етапі розв'язувалися завдання:

1. Підтримати оптимальний рівень загальної працездатності.

2. Удосконалити прикладні рухові вміння та навички.

У цьому періоді є виняткові умови для загартування організму та реалізації гігієнічних норм і правил у процесі занять фізичними вправами.

Аналіз даних дівчаток «Е» та «К» груп показав, що їх антропометричні показники змінювалися неоднаково. Так, довжина тіла при тенденції до збільшення достовірних відмінностей не мала, а вага тіла значно варіювала тільки у ДМ. Якщо в «Е» групі вага тіла достовірно ($P < 0,001$) знизилася (факт позитивний), то у «К» групі виявлено 15% дівчаток, вага яких достовірно наблизилася до другого ступеня ожиріння (перевищення нормальної ваги більш як на 30% – негативна тенденція). Не спостерігалось особливих змін і в показниках ОГК, за винятком МТ типу, в яких, як ми вважаємо, достовірно збільшення ОГК сталося за рахунок приросту активної м'язової маси.

Аналіз сили м'язів-згиначів кисті показав, що результати «Е» групи поліпшилися з I по III етапи. Так, кращий показник сили кисті після I етапу був у М типу, дівчата підвищили вихідний рівень на 27,3%, у ДМ, ТМ, МТ – у середньому на 15,2%. Після II етапу всі типи підвищили результат у середньому на 33,6%. А до кінця III етапу найбільший приріст сили був у МТ типу (58,9%), а за ними йшли дівчатка ТМ типу (50,0%), потім – ДМ та М типів (відповідно 45,8 та 45,5%).

За літній період (IV етап) сила м'язів-згиначів кисті в «Е» групі залишилась приблизно на досягнутому рівні ($P > 0,05$).

До кінця досліджень «Е» група мала достовірно вищий приріст сили порівняно з «К» групою. Так, дівчатка МТ типу перевищували «К» групу на 14,7%, М типу – на 12,5% ($P < 0,001$). У ТМ та ДМ типів цей результат був вищий на 10,4%.

Від етапу до етапу змінювалася сила згиначів плеча як у «Е», так і «К» групах. У кінці експерименту в «К» групі результат збільшився у середньому на 27,2% (це вище «Е» групи більш як на 50%). Така тенденція спостерігалась і в силі розгиначів тулуба, проте, незважаючи на великий процент приросту, достовірної різниці між групами ми не виявили ($P > 0,05$).

Аналіз силової витривалості (підтягування у висі лежачи) «Е» групи показав, що найбільший приріст був у дівчаток ДМ типу. До кінця адаптаційного етапу результати збільшилися на 38,3%, а по закінченню експерименту він був удвічі вищий вихідного. Гадаємо, це сталося тому, що в дівчаток ДМ типу в порівнянні з іншими типами був найнижчий вихідний показник. Позитивні зрушення силової витривалості сталися у дівчаток ТМ, МТ і М типів, до кінця досліджень у середньому вони склали 50,4%. У «К» групі також сталися позитивні зрушення, але вони були нижчими від групи «Е» на 49,8%.

За експериментальний період значні зміни були у швидкісних вправах (біг 5 с та «човниковий біг»). Так, у «Е» групі дівчаток ТМ, МТ та М типів частота руху в середньому збільшилась на 49,1%. Трохи нижчого вона була в дівчаток ДМ типу (33,3%). Це можна пояснити тим, що вправи швидкісної спрямованості, які були введені у ДЗ, позитивно вплинули на розвиток швидкості, тому що в 7–8 років проходить бурхливий прогрес цієї якості.

Достовірно збільшилась частота рухів також і у «К» групі, але вони поступилися дівчаткам «Е» групи на 38,5%.

З високою достовірністю ($P < 0,001$) у «Е» групі збільшилися результати у «човниковому» бігу, але в порівнянні з частотою рухів вони були нижчими (у середньому на 13,9%). У «К» групі різниця була достовірно меншою (на 5,6%). Доречно сказати, що найнижчий результат був зареєстрований у дівчаток ДМ типу, які поступилися своїм одноліткам з «К» групи на 6,6%.

Порівняльний аналіз змін показників швидкісно-силових здібностей (стрибок у довжину з місця, багатоскоки 3x4 кроки, кидання набивного м'яча, стрибок вгору з місця), а також показники бігу з інтенсивністю 60% та 90% від максимального темпу показав достовірну перевагу дівчаток «Е» групи.

Варіаційна пульсометрія як один із методів математичного аналізу серцевого ритму дає можливість оцінити ступінь централізації управління серцевим ритмом і рівень вегетативного гомеостазу, що дозволяє зробити висновок про напругу регуляторних систем організму, його адекватні можливості (В.В.Парин, 1967; Г.П.Конрад, 1973; Р.М.Баєвський, 1986).

Дослідження проводилися до та після педагогічного експерименту. Функціональним фоном була проба Мартина (А.Г.Дембо, 1968).

У стані спокою у дівчаток 7–8 років визначилися три зони регуляції діяльності серця: нормотонічна, симпатикотонічна й ваготонічна. Аналіз зон кардіорегуляції, отриманих нами на початку і в кінці експерименту, виявив динаміку, характерну для дівчаток 7–8 років з різними типами будови тіла. В ТМ, М, ДМ типах спостерігалось зменшення випадків симпатикотонічної регуляції від 6,7% до 11,1%. Винятком стала група МТ типу, в якій кількість випадків збільшилося на 5,5% ($P < 0,001$). У всіх типах відмічено зменшення кількості нормотонічних зон кардіорегуляції в се-

редньому на 13,6% і збільшення кількості випадків ваготонічних зон на 15,9% ($P < 0,001$).

Характер змін серцевого ритму в процесі експерименту свідчить про достовірне зростання активності гуморального каналу регуляції. Середнє значення інтервалів R-R (тривалість серцевого циклу) в ТМ типу збільшилося на 0,02 с ($P < 0,001$), у МТ – на 0,03 с ($P < 0,05$), М – на 0,11 с ($P < 0,001$), у ДМ типу – на 0,06 с ($P < 0,001$). Названі зміни пояснюються зростанням тренуваності дівчаток усіх груп.

Аналіз варіаційних пульсограм визначив достовірні відміни активності відділів вегетативної нервової системи між дівчатками з різним типом будови тіла як на початку, так і в кінці експерименту.

До експерименту показники АМо склали 42...52, наприкінці – 38...43. По закінченню дослідження спостерігалось підвищення ефекту авторегуляції у всіх типів. За показниками АМо групи розподілились у такій послідовності: М, МТ, ТМ та ДМ.

Показник активності гуморального каналу регуляції Мо в порівнянні з вихідними даними наприкінці експерименту збільшився в кожній групі: у ТМ і МТ – на 0,02 с, ДМ і М типах на 0,09 і 0,11 с. Зрушення Мо праворуч (0,66...0,71 с) можна пояснити поліпшенням функціонального стану внаслідок зростання економізації діяльності ССС (А.Г.Хрипкова, М.В.Антропова, 1982).

Виявлені особливості динаміки індексу напруги (ІН). Вихідні дані кожного типу достовірно відрізнялися. По закінченню досліджень вказані різниці залишилися, а показники, які розкривають ступінь напруження центральних регуляторних механізмів серцево-судинної системи, достовірно зменшилися ($P < 0,001$). Найбільше зниження ІН спостерігалось у дівчаток ДМ типу – на 74,8; у М типу – на 49,2, у МТ типу – на 23,5, а ТМ типу – на 16,1 умовних одиниць. Умовна межа норми й адаптації була на рівні 80, а між адаптацією і напругою – на рівні 160. У ТМ і ДМ типів спостерігався симпатико-адреналовий вплив, тобто перевага центрального контуру регуляції над автономним (ІН=109,0), а у МТ і М – незначне напруження регуляторних механізмів (ІН=89,5 і 86,3), що відповідає нормі адаптації (В.І.Кудряцов, 1974).

Вікові зміни серцевого ритму в процесі тренувальних занять погоджуються з даними про те, що ріст та розвиток організму супроводжується формуванням регуляторних механізмів і характеризується посиленням холінергічним впливом на серцево-судинну систему (ССС) (І.А.Аршавський, 1967; Р.Д.Калужна, 1973).

У молодших школярів на хронотропну функцію серця переважний вплив чинить симпатико-адреналова ланка регуляції із залученням центрального контуру регулювання серцевого ритму (Г.П.Конрад, 1973). При цьому функціонування водія серцевого ритму енергетично неекономне, резервні можливості обмежені, про що свідчать показники ІН дітей цього віку.

Перевага ваготонічного типу регуляції з підвищенням загальної фізичної працездатності та зменшенням ІН роботи серця дає підставу вважати цей варіант ре-

гуляції найсприятливішим. Першими ознаками адаптації ССС до фізичних навантажень є переміщення параметрів варіаційної пульсограми у ваготонічну зону, це рекомендується використовувати при діагностуванні адаптації спортсменів (І.В.Зеніна, 1987).

Зменшення показників варіаційної пульсограми у відповідь на навантаження засвідчує значне зниження активності адренергічних механізмів, а це розглядається як позитивна реакція ССС школярів.

Таким чином, розроблена нами методика розвитку основних рухових здібностей і використання їх у ДЗ для дівчаток 7–8 років з різним конституційним типом будови тіла не впливає негативно на діяльність ССС.

Під впливом систематичних занять фізичними вправами в домашніх умовах у дівчаток 7-8 років «Е» групи сталися позитивні зміни в серцевій діяльності: зниження ступеня напруги парасимпатичних впливів на серце, що свідчить про більш раціональний механізм пристосування організму до підвищення м'язових навантажень.

Розроблені нами спеціальні навчально-тренувальні програми для виконання в домашніх умовах з урахуванням особливостей конституційних типів мають тренувальний ефект (підтверджується підвищенням рівнем фізичного розвитку, руховою підготовленістю та виконанням нормативних вимог шкільної програми з добрими та відмінними результатами) й поліпшують функціональний стан ССС.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антропова М.В., Кузнецова З.И., Манке Г.Г. Физиолого-гигиенические обоснования двигательного режима учащихся 7–10 лет в школе полного дня. – В кн.: Физическое воспитание и школьная гигиена: Тезисы I Всесоюзной конференции. М., 1978. – С. 41–42.
2. Аршавский И.А. Очерки по возрастной физиологии. – М.: Просвещение, 1967. – 289 с.
3. Баевский Р.М., Мотылянская Р.Е. Ритм сердца у спортсменов. – М.: ФиС, 1986. – 142 с.
4. Буйлина О.М. Домашние задания. // Физическая культура в школе, 1983, № 8. – С. 14–17, 32.
5. Васин Ю.Г. Физические упражнения – основа профилактики ожирения у детей. – Киев: Здоров'я, 1989. – 102 с.
6. Волков Л.В. Методика воспитания здібностей учнів. – К.: Радянська школа, 1980. – 103 с.
7. Григоренко В.Г. Характер и дозировка различных упражнений при внеклассных занятиях со школьниками 11–12 лет, страдающими ожирением: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М.: 1984. – 21 с.
8. Гужаловский А.А. Развитие двигательных качеств у школьников. – Минск.: Нар. освіти, 1978. – 88 с.
9. Гужаловский А.А. Проблема «критических» периодов онтогенеза и её значение для теории и практики физического воспитания. – В кн.: Очерки по теории физической культуры. М.: ФиС, 1984. – С. 211–224.
10. Дарская С.С. Техника определения типов конституции у детей и подростков. – М., 1975. – С. 45–54.
11. Дембо А.Г. Перенапряжение сердца у спортсмена. Сердце и спорт. – М.: Медицина, 1968. – С.427–446.
12. Дуркин П.К. Обучение школьников самостоятельным занятиям физическими упражнениями: Индивидуализация физической подготовки младших школьников. // Тез. докл. научн.-практ. конференции «Физическое воспитание и спортивная подготовка учащейся молодежи». Архангельск. 1983, том I, с. 3.

13. Зенина И.В. Коррекция программ педагогических воздействий в годичном цикле подготовки фигуристов 7-9 лет на основе учёта взаимосвязей двигательных качеств и функциональных показателей организма: Автореф. дис. канд. пед. наук. – К., 1987. – 24 с.
14. Зинченко В.А. Для здоровья и физического совершенствования детей. // Физическая культура в школе, 1984. – №1. – С. 20.
15. Иванов А.Н. О проверке домашних заданий. // Физическая культура в школе, 1989. – №1. – С. 32.
16. Колесов Д.В. Физическое воспитание и здоровье школьников. – М.: ФиС, 1983. – 62 с.
17. Кольчевский Л. Домашнее задание. // Физическая культура в школе, 1983, – №9. – С. 18-23.
18. Конради Г.П. Регуляция сосудистого тонуса. – Л., 1973. – 213 с.
19. Кудрявцев В.И. К вопросу о прогнозировании умственного утомления при длительной монотонной работе: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1974. – 19 с.
20. Кузнецова З.И. Как вести контроль за двигательной подготовленностью школьников. // Физическая культура в школе, 1975. – №9. – С. 15-19.
21. Лебедева Н.Г., Глейзеров В.И. Оптимум или максимум? // Физическая культура в школе, 1984. – №5. – С. 11.

22. Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1988. – С. 312-336.

23. Шерета В.В., Васин Ю.Г. Содержание и методика самостоятельных занятий физическими упражнениями школьников. / В кн.: физическое воспитание детей с отклонением в развитии. – Красноярск, 1991. – С. 24-36.

24. Штефко В.Г., Островский А.Д. Схема клинической диагностики конституционных типов. – М. – Л.: Госмедиздат, 1929. – С. 79.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Мунтянов Валерій Васильович – викладач кафедри теоретичних основ фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – проблеми методики фізичного виховання школярів з різним конституційним типом будови тіла.

Согрін Борис Володимирович – кандидат біологічних наук, доцент кафедри теоретичних основ фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – фізіологічне обґрунтування фізичного виховання учнівської молоді.

Стаття надійшла до редакції 21.03.2000 р.

ОБҐРУНТУВАННЯ ПОШУКУ ОПТИМАЛЬНИХ ШЛЯХІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

О.В. Шевченко

Розглядається проблема розумової відсталості дітей молодшого шкільного віку (дівчаток). Аналізуються різні аспекти оптимізації їх фізичного виховання. Проведені результати вивчення їх фізичного розвитку та рухової підготовленості. Ставиться питання про необхідність розробки спеціальної методики занять з фізичного виховання дітей.

It is touched upon the problem of special mind-lad among junior schoolchildren. The different aspects of the development of their physical training are analyzed. The results of learning the level of their physical development and the movement training are given. The questions about the necessity of working of special methods of physical training lessons of children.

Дівчатка – майбутні матері, тому процес їх виховання вимагає особливої уваги. Враховуючи фізіологічні особливості будови жіночого організму, необхідно, починаючи з дитячого віку, активно готувати дівчаток до материнства, проводити медичні спостереження за формуванням їхнього здоров'я, гігієнічне виховання (О.А.Александров, 1988). Особливе місце повинно відводитися фізичному вихованню, засоби та методи якого позитивно впливають на розвиток організму дівчаток.

На превеликий жаль, в останні роки відзначається падіння інтересу до зниження рівня рухової активності практично всього населення. За даними Г.А.Апанасенка (1989), для поліпшення здоров'я займається фізичною культурою тільки 6–8% населення. Найбільший дефіцит рухової активності спостерігається у школярів. Середньодобовий обсяг рухової активності більшості учнів на 35–45% нижче

гігієнічних норм, що веде до погіршення стану здоров'я школярів (М.В.Антропова, 1978; Ю.Г.Васін, 1981; Д.В.Колесов, 1983). Знижується рівень їх фізичного розвитку, погіршується рухова підготовленість; провокується виникнення хронічних захворювань внутрішніх органів, порушення обмінних процесів (І.Б.Тьомкін, 1967; Ю.Г.Васін, 1979; В.Г.Григоренко, 1984; І.Е.Третяк, 1984; А.І.Кліорин, 1989). Ці патології найбільше виражені при розумовій відсталості, тенденції до поширення якої зберігаються (В.М. Сильнов, В.І. Бондар, А.Й. Григор'єв).

Загальна рухова активність дітей молодшого шкільного віку, які страждають ожирінням, знижена на 30% (М.І.Калинський, 1990).

Недостатня рухова активність таких дітей, їх замкненість, невпевненість у власних силах, невміння справлятися з власними емоціями приводить до зниження пропріоцептивної імпульсації, збільшення дефіциту збудження, погіршення центральної нервової системи, порушення трофіки системи організму (І.Б.Тьомкін, 1967; Ю.Г.Васін, 1989).

На основі аналізу літературних джерел та особистих педагогічних спостережень у нас склалося переконання, що незважаючи на те, що вони належать до основної медичної групи, починаючи навчання в школі, повинні пройти певну корекційну фізичну підготовку. Характер патології не дає змогу провести цю корекцію на уроках фізичної культури, тому подібна робота повинна проводитися в позакласний час за спеціально розробленою методикою.

В дітей значною мірою порушується опорно-руховий апарат, м'язова працездатність, а також діяльність серцево-судинної та дихальної систем. У зв'язку з цим при плануванні системи занять фізичними вправами процес необхідно так алгоритмізувати, щоб кожний етап у логічній послідовності сприяв підвищенню рівня м'язової працездатності.

Більшість спеціалістів, які займаються з хворими людьми фізичними вправами, велику увагу приділяють функціональній музиці (П.М.Левитський, 1981; Ю.Г.Коджаспіров, 1987). Але цей аспект не знайшов чільного місця при заняттях з розумово відсталими дітьми.

Вважаємо, що музика як своєрідний стимулятор м'язової працездатності допоможе широко використовувати вправи з хореографічною спрямованістю, які за своєю енергоємністю не поступаються біговим вправам, плаванню тощо.

Порушення рухового режиму створює своєрідне негативне коло, розірвати яке можливо за допомогою занять фізичними вправами.

Навчально-реабілітаційний процес розумово відсталих дітей, необхідно розуміти як використання засобів і методів фізичної культури, котрі здатні забезпечити відновлення порушень фізичного розвитку, розвитку різних сторін рухової функції у віковому аспекті.

Основними засобами фізичної культури є фізичні вправи різного характеру, виконання яких вимагає спеціальних рухових здібностей (А.Д.Новиков, Л.П.Матвеев, 1967; В.П.Філін, 1974; П.П.Матвеев, 197; Б.В.Сермеев, 1979).

Більшість спеціалістів (В.Н.Мошков, 1963; В.Г.Властовський, 1964; М.А. Жуковський, 1966; М.Н. Єгоров, Л.М.Левитський, 1964; Д.Я.Шуригін, П.О. Вязицький, К.А.Сидоров, 1975; Л.Бонов, 1978), які працюють у галузі терапії дитячого організму, віддають перевагу методам дистотерапії, медикаментозному лікуванню, а фізичні вправи розглядають як допоміжні засоби.

У той же час ряд зарубіжних авторів віддають перевагу фізичним вправам у порівнянні з традиційними методами терапії, бо фізичні навантаження не ведуть до негативного азотистого балансу.

Ю.Г.Васін (1989) відзначав, що для зниження ваги тіла необхідні тривалі заняття фізичними вправами, які будуються на сучасних принципах фізичного виховання та спортивного тренування. У своїх працях (1972, 1973, 1976, 1981) він обґрунтував необхідність таких форм систематичних і тривалих занять фізичними вправами з дітьми: ранкова гігієнічна гімнастика, уроки фізичної культури, фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі дня школи. Автор рекомендує увесь період реабілітаційних занять з дітьми поділити на три етапи: підготовчий, основний і прикінцевий. Кожний з них має свою мету, завдання, спрямованість, тривалість, щільність та співвідношення частин уроку. Тривалість етапу визначається станом здоров'я дітей і реакції організму на стандартні фізичні навантаження.

Підготовчий етап занять характеризується переважним використанням загальнорозвивальючих вправ та дозованих вправ на силу в поєднанні із вправами на гнучкість. Це період обережної адаптації організму до фізичних навантажень, розширення рухових можливостей.

На заняттях основного етапу більше уваги приділяється вправам, які сприяють розвитку витривалості.

На прикінцевому етапі триває вдосконалення витривалості в поєднанні з вправами швидко-силового характеру.

Велику практичну цінність має праця З.І.Кузнецової і Л.В.Лушиної (1976), яка присвячена фізичному вихованню учнів 1–3 класів, що мають надмірну вагу тіла. Автори звертають увагу на відсутність диференційованого підходу до фізичного виховання школярів, внаслідок чого діти конституційно-екзогенної форми займаються фізичними вправами в основній фізкультурній групі, а тому повинні виконувати всі вимоги, які висуває шкільна програма.

Як основну форму фізичного виховання розумово відсталих дітей З.І. Кузнецова та Л.В. Лушина (1976) рекомендують урочну форму та комплекс фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі дня школи, до яких необхідно додати фізкультпаузи в домашніх умовах через кожні 30–40 хвилин роботи над домашнім завданням. Бажано також залучати цих дітей до систематичних занять різними видами спорту в позашкільних закладах. Особливо корисне й ефективне плавання. Автори рекомендують експериментально обґрунтовану програму занять плаванням дітей молодшого шкільного віку у позашкільний час протягом навчального року, 2 рази на тиждень по 45 хвилин.

В.А.Корецький (1977) вивчав ефективність дозованого плавання в поєднанні з лікувальною гімнастикою при реабілітації таких дітей. Курс комплексних занять тривав 6 місяців. Метод груповий. Курс лікувальної гімнастики й дозованого плавання складався із 4 періодів: вступного, підготовчого, основного й прикінцевого. У вступному періоді діти оволодівали дихальними вправами, звалили до колективу, дисциплінувалися. Протягом підготовчого періоду дітей навчали плаванню способом кріль на грудях та спині. Під впливом плавання та гімнастики в дітей зникли суб'єктивні та об'єктивні симптоми захворювань.

Багато уваги даній проблемі у дівчаток 11–12 років приділяв В.Г.Григоренко (1984). Він розробив методику їх фізичного виховання в умовах позакласної роботи. Спеціально організовані заняття поєднувалися з уроками фізичної культури, зміст яких визначався відповідним розділом навчальної програми. Автор встановив, що ефективність застосування фізичних вправ залежить від дозування і повноти використання основних форм та умов фізичного виховання. Спеціальні заняття поєднувалися також з фізкультурно-оздоровчими заходами в режимі школи (ранкова гігієнічна гімнастика, фізкультхвилинка, фізичні вправи на перервах тощо).

У наших дослідженнях систематичні заняття фізичними вправами були розподілені на три етапи. Тривалість кожного етапу залежала від психофункціонального стану дітей і строку їх адаптації до навантажень. На першому етапі був розроблений і використаний спеціальний руховий режим (А), основу якого склали фізичні вправи силового (35%) та швидко-силового (25%) характеру, вправи на швидкість (15%) і на витривалість (25%) і рухливі ігри. Цей режим реалізовувався на додатковому уроці, який проводився тричі на тиждень.

На другому етапі був розроблений і застосований спеціальний руховий режим Б, зміст якого склали фізичні вправи, які вимагають великих енерговитрат.

На прикінцевому етапі був розроблений і використаний спеціальний руховий режим В: фізичні вправи силового, швидкісного й швидко-силового характеру, які виконувалися в режимі спеціальної витривалості з повними та скорченими інтервалами відпочинку.

Наші спостереження за дітьми з розумовою відсталістю у молодших класах допоміжної школи показали, що уроки фізичної культури для них мало-ефективні. Практично жодної вправи та рухової дії вони не можуть виконати так, як цього потребує програма. У зв'язку з цим виправдані спроби диференційованого викладання фізичної культури в школі (А.І.Кліорин, 1989). Потрібні спеціалізовані заняття з кількісно та якісно адекватними фізичними навантаженнями.

Нами вивчався рівень фізичного розвитку та рухової підготовленості дівчаток 8 років. Практично з усіх ознак вони поступалися нормі.

Анатомо-фізіологічне обстеження ми проводили за установленою методикою. У дівчаток річні прирости у багатьох показниках вищі і розвиваються вони раніше, ніж у хлопчиків, що слід вважати як прояв статевого деморфізму. Відносні величини річних приростів дозволяють вважати, що найбільшими темпами зростають маса, довжина ніг, окружність і довжина тіла (В.Г. Властовський, 1976).

За даними М.В. Антропової у співавторстві (1983) динаміка зміни окремих сегментів опорно-рухового апарату у одних і тих же дітей носить нерівномірний, фазовий характер. Збільшення основних соматометричних ознак у дівчаток відбувається в віці 7–9 та 13 років (Н.І. Гурова, 1977). У ці вікові періоди кінцівки ростуть інтенсивніше, ніж довжина тіла, грудна клітка і грудина. При цьому нижні кінцівки випереджають у рості верхні.

Стосовно ростових процесів, то діти найбільш інтенсивно ростуть у нічний час, що може бути пов'язано із добовим ритмом секретій гормонів росту.

У більшості випадків абсолютні показники сили в дівчаток 7–8 років і 9–10 років мало чим відрізнялися від здорових дітей цього ж віку. Але вони не в змозі були виконувати вправи у висах та упорах. Для виявлення причин, які впливають на характер силової роботи, ми вивчали розвиток відносної сили. З'ясувалося, що показники відносної сили різних м'я-

зових груп у дівчаток нижчі, ніж у здорових. Ця різниця найбільша в 9–10 років. У той же час показники динамометрії у 8 років нижче норми в середньому на 40%, а в 9 – на 69%. Різниця в рівні відносної сили свідчить про знижені можливості дітей при виконанні вправ, пов'язаних з переміщенням власної ваги тіла. Тому в систему занять фізичними вправами з ними необхідно вводити вправи силового характеру.

Рівень розвитку витривалості у дівчаток достовірно ($P < 0,5$) відстає від показників здорових дітей, особливо в м'язах передньої стінки черева. Так, у дівчаток 8 років показники цієї групи м'язів нижчі норми в середньому на 63%, а в 9 – на 64%.

Порівняння витривалості динамічного характеру (біг на місці помірної інтенсивності 70% від максимальної) показало, що в здорових дівчаток 7–8 років цей показник до 9–10 років поліпшився на 94%, а у розумово відсталих дівчаток є тенденція до погіршення результатів. Відносно норми показник загальної витривалості достовірно поступається ($P < 0,01$) у 8 років на 44%, а в 9 – на 6,9%.

Дослідження швидкісних якостей дають підставу говорити про те, що в період молодшого шкільного віку проходить досить інтенсивний розвиток цих якостей. Показники швидкості в дівчаток достовірно ($P < 0,001$) нижчі норми у 8 років на 11%, а в 9 – на 15%. Між вагою тіла і швидкістю рухів виявлений значний негативний кореляційний зв'язок. Швидко-силові якості в дітей найбільше виявляються у стрибкових вправах (Н.А.Козленко, 1987); в середньому вони менше норми на 8%.

Для визначення швидко-силових якостей ми використовували також кидок м'яча (1 кг) вперед. З'ясувалося, що більша вага тіла сприяла кращому виконанню цієї вправи; результати достовірно нижчі ($P < 0,05$) норми в середньому на 38,5%.

Дослідження рухливості основних суглобів (Б.В.Сермеєв, 1961–1972; Р.А.Белов, 1967) у віковому плані показало відносну нерівномірність її розвитку. А.М.І.Калинський (1990) відзначав, що в таких дітей уже в дитинстві рухливість основних суглобів значно знижена. У плечових суглобах вона приблизно відповідає нормі. В хребті у 8 років вона достовірно ($P < 0,05$) нижча на 60%, а в 9 – на 53%, в кульшовому суглобі у 8 років вона нижча на 27%, а в 9 – на 36%. Ці дані переконливо доводять, що основними факторами зниження рухливості в суглобах є знижена рухова активність, яка заважає дітям виконувати рухи з більшою амплітудою.

Таким чином, порівняльний аналіз рівня фізичного розвитку й рухової підготовленості розумово відсталих дівчаток 8–9 років з'ясував, що вони повинні займатися у підготовчому відділенні за спеціальною програмою з використанням нетрадиційних засобів фізичного виховання, зокрема художньої гімнастики.

Результати дослідження та аналіз літератури дають змогу зробити такі узагальнення:

1. Недорозвиток організму при розумовій відсталості дівчаток молодшого шкільного віку є причиною виникнення цілої низки морфологічних і функціона-

льних порушень (фізичного розвитку, рухової активності, функціональних можливостей серцево-судинної і дихальної систем).

2. Фізичні вправи є, безумовно, ефективним засобом поліпшення функцій організму учнів допоможної школи, але засоби та методи їх фізичного виховання ще недостатньо вивчені.

3. Необхідне розроблення спеціальної методики фізичного виховання дівчаток з використанням засобів художньої гімнастики.

4. Відчувається дефіцит засобів і методів реабілітації дітей з аномаліями розвитку й особливо дівчаток.

5. Необхідне поглиблене вивчення реакцій організму таких дівчаток на фізичні навантаження різного характеру та розробка спеціальної корекційної методики їх фізичного виховання для вчителів шкіл, методистів ЛФК, організаторів фізкультурно-масової роботи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апанасенко Г.А. Физическое развитие подростков.– Киев: Здоровье, 1985. – С. 15–16.
2. Ашмарин Б.П. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании. – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 224 с.
3. Бондар В.І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. – К.: Радянська школа, 1988. – 126 с.

4. Васин Ю.Г. Физические упражнения – основа профилактики ожирения у детей. – Киев: Здоров'я, 1989. – 100 с.

5. Григор'єв А. Й. Аномалії розвитку дітей. – К.: «Преса України», 1977. – 221 с.

6. Зацюрский В.М., Уткин В.Л. Основы теории измерений (Спортивная методология) // Под. ред. В. М.Зацюрского. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – С. 21–26.

7. Козленко Н.А. Физическое воспитание учащихся вспомогательных школ. – К.: Радянська школа, 1987.

8. Колесов Д.В. Девочка, подросток, девушка (пособие для учителей). – М.: Просвещение, 1981. – С. 27–71.

9. Круцкевич Т. Ю. Научные исследования в массовой физической культуре. – Киев: Здоров'я, 1985. – 120 с.

10. Синев В.Н. Корекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы: Докт. дисс. – М., 1988.

11. Новосельский В.Ф. Азбука физической закалки детей.– Киев: Здоров'я, 1991. – С. 11–35.

12. Язловецкий В.С. Физическое воспитание подростков с ослабленным здоровьем. – Киев: Здоров'я, 1987. – С. 24–64.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шевченко Ольга Володимирівна – викладач кафедри теоретичних основ фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – проблеми оптимізації фізичного виховання розумово відсталих школярів.

Стаття надійшла до редакції 9.03.2000 р.

МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ПІЛОТІВ ВЕДЕННЯ РАДІООБМІНУ ПРИ ПОЛЬОТАХ НА МІЖНАРОДНИХ ПОВІТРЯНИХ ТРАСАХ

В.В. Півень

У статті на засадах системної організації обґрунтовується модель педагогічного процесу навчання курсантів-пілотів ведення радіообміну англійською мовою в умовах моделювання польотів на комплексній тренажерній системі Ан-24. Ця модель передбачає упорядкування головних компонентів навчального процесу та їхню оптимізацію за організаційними параметрами. Оптимізації підлягають цілі та завдання процесу, засоби й методи навчання і контролю.

Спираючись на експериментальні дослідження доводиться висока ефективність зазначеної моделі, що знаходить своє підтвердження в формуванні високого рівня навичок ведення радіообміну англійською мовою в умовах моделювання польотів на КТС Ан-24.

The article substantiates the model of English radiotelephony education process for pilots in the conditions of flights modeling at the simulator An-24, on the base of systemic organization. This model provides the regulating of the main components in education process and their optimization by

organizational parameters. Aims, tasks, means of teaching and control are subjected to optimization.

The experimental research has indicated high effectiveness of the model, which has expressed itself in high level of English radiotelephony conducting skills forming in the conditions of flights modeling at the simulator An-24.

Системний аналіз авіаційних випадків і катастроф є переконливим підтвердженням зниження професійної надійності льотного складу при веденні радіообміну англійською мовою, особливо в екстремальних умовах польоту. До 70% авіаційних випадків і катастроф у неангломовних країнах відбувається з вини людського фактора.

Аналіз також показав, що навчання спеціалізованої англійської мови льотного складу відбувається поза об'єктом професійної діяльності. У зв'язку з цим неможливо побудувати єдиний інтегративний про-

цес – процес формування професійної надійності льотного складу. Тому відсутність організаційно-технологічних і дидактичних основ формування надійних знань, навичок та умінь ведення радіообміну англійською мовою в єдиному інтегративному процесі являє собою нині головну проблему для льотних навчальних закладів.

Численними дослідженнями встановлено, що одним з найбільш ефективних засобів наземної підготовки є моделювання польотів на комплексній тренажерній системі (КТС). Сучасні авіаційні тренажери сприяють з великою точністю відтворювати реальну льотну діяльність, що дає змогу здійснювати навчання ведення радіообміну в умовах, наближених до реального польоту.

Тимчасом традиційний підхід до навчання льотного складу ведення радіообміну англійською мовою практично усуває потенційні можливості етапу тренажерної підготовки, що істотно знижує професійну надійність авіаційних фахівців.

Подолати цей організаційно-дидактичний пропуск можливо, застосувавши формулу системно-функціонального підходу до розв'язання проблем професійного навчання льотного складу, розроблену в 90-х роках професором Р.М. Макаровим. Суть її – стабілізація системи професійної підготовки льотного складу на основі інтегрованої взаємодії різних засобів підготовки та функціонування високоорганізаційного й гнучкокоординованого адаптаційного комплексу, сформованого за допомогою застосування певних закономірностей і принципів з метою досягнення високого рівня професійної надійності льотного складу.

З цих позицій, ми вважаємо, можна більш повно уявити процес навчання ведення радіообміну англійською мовою як процес реалізації інтегративних моделей професійної підготовки курсантів-пілотів при польотах на міжнародних повітряних трасах. Зокрема, спираючись на закономірності та принципи системної організації професійної підготовки, можна розв'язувати проблему навчання ведення радіообміну англійською мовою в умовах, наближених до реальної льотної діяльності. При цьому забезпечується:

– обґрунтування моделі процесу навчання льотного складу ведення радіообміну англійською мовою в рамках системи професійної підготовки;

– розробка дидактичного наповнювача й організаційних аспектів процесу навчання льотного складу ведення радіообміну англійською мовою в умовах емоційно насиченої спільної діяльності, що наближає процес до реальних умов польоту.

Метою моделі функціонування педагогічного процесу навчання англійської мови льотного складу є забезпечення швидкого й надійного оволодіння професійними знаннями, навичками та вміннями при веденні радіообміну англійською мовою в умовах, що моделюють реальну льотну діяльність в очікуваних й екстремальних умовах польоту.

У структурі моделі, що розглядається, потрібно умовно виділяти три етапи:

I етап базової підготовки;

II етап професійно орієнтованої підготовки;

III етап реалізації.

Перший етап передбачає навчання англійської розмовної мови й фразеології радіообміну згідно з традиційною навчальною програмою в наступному обсязі:

– курс розмовної англійської мови – 184 години;

– курс фразеології радіообміну – 192 години.

Метою вивчення курсу спільної англійської мови розмовної спрямованості є формування і розширення знань фонетичного, лексичного та граматичного матеріалу відповідно до 6–7 рівнів підготовки за міжнародною шкалою, розвитку навичок і умінь володіння усною мовою. У результаті вивчення курсу авіаційні фахівці повинні вміти правильно розуміти інформацію (аудіювання, читання), грамотно структурно оформляти висловлювання (говорити, писати) ситуації, що адекватно склалася.

Отже, базова підготовка курсантів передбачає оволодіння навичками всіх видів мовної діяльності, особливо аудіюванням і говорінням як основами формування мовної діяльності й навичками спілкування англійською мовою.

Метою вивчення курсу фразеології радіообміну є формування знань лексики стандартної і нестандартної фразеології, розвиток навичок і умінь ведення радіообміну англійською мовою в звичайних та екстремальних умовах польоту, згідно з процедурами й особливостями їх використання відповідно до стандартів, прийнятих і затверджених ІКАО (Міжнародна організація цивільної авіації), а також виробляти навички використовувати авіаційну фразеологію адекватну ділянці польоту або конкретній ситуації.

Дидактичний наповнювач першого етапу містить у собі:

– фонетичні вправи, спрямовані на формування мовних навичок і умінь вимови звуків, слів, фраз і т.д.;

– граматичні вправи, спрямовані на формування правильних навичок говоріння (побудова фраз, пропозицій, складання діалогів, монологів та письма);

– лексичні вправи, що передбачають розширення словникового запасу розмовної спрямованості;

– читання розмовних текстів і вправ, що сприяють закріпленню навичок читання, говоріння, перекладу й письма;

– усні й письмові вправи, спрямовані на формування навичок вільної мови (вести діалог на будь-яку розмовну тему);

– лексичні й граматичні вправи, що формують і вдосконалюють навички письмового й усного перекладу;

– формування навичок швидкого читання текстів з метою уміння визначати головну думку тексту, його загальний зміст й основні дії або факти, викладені в тексті;

– вдосконалення знань розмовної англійської мови й розвиток навичок ведення радіообміну на міжнародних повітряних трасах (МПТ) з використанням технічних засобів забезпечення;

– вправи з елементами фразеології радіообміну, спрямовані на розширення і вдосконалення знань лексичного матеріалу, що відповідає стандартам фразеології радіообміну;

– фонетичні вправи з фразеології радіообміну, що вимагають спеціального тренування для вдосконалення навичок ведення радіотелефонного зв'язку;

– читання й аудіювання текстів, монологів і діалогів авіаційної спрямованості, що сприяє розвитку уваги, уяви, образної пам'яті;

– «ігрові ситуації» («ділові ігри»), які сприяють зняттю психологічних бар'єрів, образному мисленню, побудові логічного ланцюга дій, самоорганізованості, розвитку почуття професійної відповідальності з одночасним відпрацюванням навичок ведення радіообміну англійською мовою в очікуваних умовах польоту;

– «ділові ігри», спрямовані на створення ситуацій, частково наближених до реальних умов льотної діяльності для відпрацювання надійної мовної діяльності й правильних професійних рішень, що приймаються пілотом у нестандартних ситуаціях;

– вправи, які моделюють діалогічну мову між пілотом і диспетчерським пунктом на різних ділянках польоту: при запуску, рулюванні, при польоті згідно з маршрутом, при заході на посадку, при посадці і т. д. Ці вправи спрямовані на вдосконалення навичок ведення радіообміну з використанням тільки стандартної фразеології;

– вправи, котрі моделюють діалогічну мову між пілотом і диспетчером на різних ділянках польоту, в тому числі й при відказах пілотажно-навігаційних приладів та систем літака з частковим використанням нестандартної фразеології;

– вивчення документів ІКАО, що регламентують діяльність екіпажу й ведення радіообміну при польотах на МПТ;

– вправи, спрямовані на закріплення знань, відповідно до ситуацій, що розглядаються в документах ІКАО.

Методи навчання:

– репродуктивний (пояснювальний, що повідомляє, монологічний, наочний);

– програмовано-алгоритмізований (діалогічний, показовий, частково пошуковий);

– продуктивний (діалогічний, евристичний, дослідницький).

На другому етапі – етапі професійно орієнтованої підготовки вивчається авіаційна термінологія із міжнародного забезпечення польотів, з основних скорочень і кодів англійською мовою відповідно до документів ІКАО. Обсяг курсу – 60 годин.

До дидактичного наповнювача другого етапу входять:

– читання і переклад текстів професійно орієнтованої спрямованості, що сприяє розширенню словникового запасу й вдосконаленню знань граматики;

– вправи, які вимагають специфічних знань авіаційної тематики і які спрямовані на вдосконалення

надійних рівнів володіння навичок авіаційною англійською мовою;

– ситуаційні завдання, що програмуються відповідно до розширеного лексичного й граматичного запасу знань професійно орієнтованої англійської мови;

– граматичні вправи підвищеної складності, спрямовані на розширення знань граматики й удосконалення умінь і навичок вести бесіду на задану розмовну або професійно орієнтовану тематику.

Методи навчання:

– продуктивний;

– програмовано-алгоритмізований;

– репродуктивний.

Третій етап – етап реалізації складається з курсу дотренажерної підготовки та тренажерної підготовки, обсяг кожного складає відповідно 32 і 30 годин.

Саме третій етап являє собою якісно новий рівень у підготовці авіаційного фахівця для польотів на МПТ.

Мета вивчення курсів цього етапу полягає у формуванні надійного рівня специфічних знань і підвищення його в тих, хто навчається, у вдосконаленні навичок і умінь ведення радіообміну англійською мовою й спілкування між членами екіпажу в кабіні повітряного судна. Ці навички і вміння стабілізують професійну діяльність екіпажу на МПТ у звичайних й екстремальних умовах польоту. В результаті опанування дидактичного матеріалу третього етапу авіа-спеціалісти повинні володіти спеціальною лексикою з курсу конструкції повітряного судна й правильно користуватися нею при радіообміні з диспетчером.

Оволодіння матеріалом третього етапу підготовки забезпечує розв'язання професійних завдань фахівцями з експлуатації повітряного судна і їхнього спілкування в рамках професійної сфери. Особливість цього етапу – етапу реалізації полягає в тому, що він передбачає зв'язок з дисциплінами, котрі професійно спрямовані, такими, як літаководіння, повітряна навігація, авіаційна психологія, авіаційна метеорологія, безпека польотів, конструкція літаків і двигунів, психофізіологічна підготовка, пілотажно-навігаційні прилади, тренажерна підготовка і т. д. Ці дисципліни є не тільки джерелом розширення лексичного матеріалу, але й забезпечують мотивацію, підвищують інтерес до вивчення англійської мови як загальної, так і авіаційної спрямованості.

Дидактичний матеріал третього етапу передбачає:

– письмові та усні вправи із завданнями, що вимагають самостійного прийняття рішення в різних умовах льотної діяльності;

– вивчення англійською мовою приладного обладнання і систем літака Ан-24, основних конструктивних елементів повітряного судна, оснащення салону, панелі повітряного судна;

– читання листів контрольного огляду й контрольної карти для вдосконалення навичок вимови й виконання правильних дій в умовах ліміту та дефіциту часу;

– вправи мовного характеру з елементами розмовної та авіаційної мови, розвиткові навички спілкування англійською мовою між членами екіпажу;

– ситуаційні завдання, що моделюють діяльність екіпажу й ведення радіообміну в очікуваних та екстремальних режимах професійної діяльності з одночасним спілкуванням членів екіпажу англійською мовою;

– «рольові ігри», спрямовані на розвиток навичок і вмінь вести інтенсивний радіообмін і правильно виконувати дії з виходу в складній ситуації відповідно до умов польоту, що склалися;

– моделювання польоту на КТС Ан-24 у звичайних умовах льотної діяльності з веденням радіозв'язку англійською мовою на всіх ділянках навчального польоту;

– моделювання польоту на КТС Ан-24 з відмовами пілотажно-навігаційних приладів і систем літака на різних ділянках польоту, перевірка готовності до ведення радіообміну й спілкування між членами екіпажу англійською мовою в нестандартних умовах, що склалися.

Методи навчання:

- продуктивний;
- програмовано-алгоритмізований;
- репродуктивний.

Форми проведення занять:

– практичні заняття з груповим, екіпажним та індивідуальним підходами навчання.

Системна організація професійної підготовки льотної складу передбачає також зміни традиційних підходів у реалізації дидактики процесу навчання. Насамперед це торкається впорядкування основних компонентів навчально-виховного процесу оптимізації з організаційних параметрів цільової моделі пілота. Оптимізації підлягають цільовий зміст процесу, засоби, методи навчання і контролю, форми проведення занять і приватні методики навчання льотної складу ведення радіообміну англійською мовою.

На закінчення потрібно зупинитися на ефективності моделі процесу навчання ведення радіообміну англійською мовою з параметрів системно-функціональної технології професійної підготовки льотної складу. Порівняно з традиційним підходом її ефективність розкривалася на більш високому рівні володіння англійською мовою і в орієнтації екіпажу в

мовній атмосфері. Про це свідчать показники педагогічної оцінки якості ведення радіообміну англійською мовою на всіх ділянках польоту на тренажерному комплексі. Зокрема, значно скоротилася кількість допущених помилок (а це позитивно вплинуло на якість професійної діяльності курсантів), не допускалися помилки лексичного характеру, що свідчить про розширення їхнього словникового запасу; спостерігалася відповідність дій командам, які читаються за контрольною картою. На складних ділянках польоту таких, як «Зліт» та «Посадка», авіаспеціалісти вільно варіювали синонімами авіаційних термінів, відзначалося упевнене вживання стандартних фраз у необхідних ситуаціях. При цьому і якість професійної діяльності курсантів мала більш виражену тенденцію до поліпшення як у штатних ситуаціях, так і нестандартних умовах моделювання польоту на тренажерному комплексі.

Потрібно також відзначити й те, що на ділянках польоту, де курсантам пропонувалися завдання з відказами пілотажно-навігаційних приладів і систем літака, точність витримання пілотажних параметрів була вищою, що свідчить про надійні професійні навички, в тому числі про навички ведення радіотелефонного зв'язку англійською мовою в екстремальних умовах польоту. При цьому напруженість професійної діяльності льотної складу проходила в економічному режимі. Ця перевага знайшла своє вираження в показниках хвилинного об'єму дихання та частоти серцевих скорочень.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Макаров Р.М. Основы формирования профессиональной надёжности лётного состава гражданской авиации. – М.: Воздушный транспорт, 1990. – 438 с.
2. Витряк А.М. Новый подход к формированию надёжности специальных навыков и умений по английскому языку в лётных училищах ГА. // Кн. Безопасность полётов и профилактика авиационных происшествий. Тез. докл. V Всесоюзная научно-практическая конференция по безопасности полётов. – Л.: ОЛАГА, 1977.
3. Витмен Ж.Л. Навыки и умения в психологии и методике обучения языкам / Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 2–26.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Півень Вікторія Василівна – старший викладач кафедри іноземних мов Держаної льотної академії України.

Коло наукових інтересів – проблеми формування професійної надійності льотної складу екіпажів повітряного судна.

Стаття надійшла до редакції 7.12.2000 р.

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ КУРСАНТА ЗАСОБАМИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ В ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

С.В. Щербина

У публікації досліджуються педагогічні умови формування й активізації творчої та пізнавальної діяльності студентів через науково-дослідну роботу.

The article makes researches of the pedagogical conditions of forming and activation of creative and cognitive practice of students, by the means of scientific work.

У сукупності всіх форм науково-дослідна робота курсантів є одним з головних факторів формування творчої особистості. Вона сприяє цілеспрямованому використанню для цього можливостей усіх видів процесу підготовки майбутнього фахівця. Правильно організована науково-дослідна робота певною мірою може бути системостворювальною ознакою формування творчого фахівця. Тим більше важливі творчі, пошукові, дослідницькі здібності людей небезпечних професій, зокрема авіаспеціалістів. В екстремальній ситуації льотному складу або авіадиспетчеру необхідно проаналізувати ситуацію, прийняти правильне рішення в рамках обмеженого тимчасового поля. Алгоритмізовані, завчені дії можуть привести до авіаційного інциденту. Формування творчих здібностей допоможе авіаційному фахівцеві правильно побудувати модель образу польоту, образу діяльності й уникнути авіаційного інциденту.

Причини авіаційних випадків і їх передумови можна розподілити на 3 основних класи: пов'язані з відмовою техніки, з впливом факторів зовнішнього середовища й зумовлені "провиною" людського фактора, на частку якого припадає 60–90% загальної кількості авіаційних випадків [1].

За даними Міжнародної організації Цивільної Авіації, при незмінній кількості авіаційних випадків їх кількість через технічні причини зменшується, тоді як з вини екіпажів збільшується. Згідно із сучасними науковими даними нині людина досягла вершини свого еволюційного розвитку, внаслідок чого як у філогенезі, так і в онтогенезі темпи розвитку сучасної людини набагато відстають від темпів розвитку авіаційної техніки.

Безперервні кількісні зміни, що виникають в авіації, призвели до порівняно швидкої якісної зміни проблеми безпеки польотів, її трансформації з технічної в соціальну, психологічну, психофізіологічну, педагогічну і т.д. Тому перед професійною педагогікою стоїть головне завдання – сформувати надійність знань, навичок та умінь для того, щоб авіаспеціаліст (пілот або диспетчер) могли правильно прийняти й реалізувати рішення в екстремальній ситуації у досить обмежений час.

Висока ефективність авіаційних перевезень багато в чому визначається рівнем розвитку служби управління повітряним рухом, роль і значення якої зростає з року в рік.

Процес управління повітряним рухом є найбільш складним в операторській діяльності. Він пов'язаний з отриманням, обробкою та аналізом великої кількості різноманітної інформації, розгалуженою взаємодією з різними службами, видачею команд при високій відповідальності за рішення, що приймаються й гострому дефіциті часу. Так званий "людський фактор", пов'язаний з психофізіологічним станом диспетчера, його професійною підготовкою і готовністю приймати відповідальні рішення, накладають особливий відбиток на формування вимог до підготовки авіадиспетчерів, формування у них не тільки певних знань, навичок і умінь, але і їх надійності, вміння творчо, евристично підходити до поставлених завдань.

Оскільки в основі надійності професійної діяльності авіаційних фахівців лежать пошукові, дослідницькі здібності, які розширюють можливості оператора при роботі з перевантаженим інформаційним полем [2], то ми вирішили сформувати ці здібності способом цілеспрямованої науково-дослідної роботи курсантів.

Відповідно до науково-теоретичних положень, прийнятих як методологічна основа наших досліджень, ми побудували модель організації науково-дослідної роботи курсантів-диспетчерів з управління повітряним рухом. Основним теоретичним положенням конструкції моделі були концепції надійності професійної діяльності операторів особливо складних систем управління, розроблені Р.М.Макаровим [3]. Конструкція моделі визначається організаційно-технологічними основами.

Основними конструктами технології організації з наукового дослідження були:

- визначення мети й завдань науково-дослідної роботи курсантів-диспетчерів;
- вибір теми (змісту) досліджень;
- формування магістралі дослідження;
- визначення етапів організації науково-дослідної роботи;
- розробка сценаріїв моделювання окремих ситуацій;
- вибір дидактичних способів розв'язання проблеми;
- створення тезауруса знань нештатної ситуації англійською мовою;
- формування поглиблених і розширених знань з англійської мови для надійного ведення радіообміну на міжнародних авіалініях в екстремальних умовах;
- дидактичне "програвання" окремих фрагментів ситуації проблемного завдання.

Виконання науково-дослідної роботи курсантами-диспетчерами повинно забезпечити:

а) Формування пізнавальної активності й мотивації на вивчення катастроф або особливих ситуацій у польоті.

б) Розвиток пошукової активності в роботі з літературними джерелами та словниками.

в) Навчання наукового аналізу катастроф англійською мовою.

г) Розширення і поглиблення знань з англійської мови з різних аспектів проблеми, що вивчається.

д) Уміння "будувати" концептуальну модель образу польоту й модель мовної взаємодії англійською мовою.

е) Уміння визначити методологію і методи досліджень.

є) Формування уміння сформулювати й викласти наукову доповідь і подолати мовний бар'єр на фоні впливу емоційних факторів під час виступу на науково-практичній конференції, семінарах і консультаціях.

Розробляючи дидактичні основи організації науково-дослідної роботи курсантів з англійської мови, ми виходили з наступних сучасних дидактичних концепцій у створюванні:

- діяльнісного підходу;
- концепції спонукальних стимулів;
- теорії цілеутворення;
- інформаційно-психологічного підходу;
- теорії задоволення прагматичних і пізнавальних інтересів і потреб.

Розглянемо кожна з концепцій і впровадження їх у дидактичні основи організації науково-дослідної роботи.

У світлі **діяльнісного підходу** [4,5] особливе значення мають активні творчі методи навчання, дослідницькі проблемні методи, ділові ігри, проблемне консультування, форми творчої організації навчання, перехід від інформаційно-пояснювального навчання до діяльнісного, розвиткового, забезпечення вільної пошукової діяльності, що навчається у великих обсягах інформації.

В експериментальній програмі з організації науково-дослідної роботи курсантів одним з головних сенсів навчання стає розвиток особистості курсанта, його пошукової активності, формування у нього евристичних здібностей. У традиційній схемі пошукова активність курсантів зводилася до знаходження нових слів в англійській мові.

У розробленій нами програмі особлива увага приділялася **ефективним стимулам** [4]: відсутності негативних емоцій, збудження інтересу до пошукової діяльності, цінності значущості результату навчання, навіювання впевненості в розв'язанні поставлених завдань.

При розробці дидактики організації науково-дослідної роботи уважали важливим врахувати **теорію цілеутворення** [4, 6, 7]. Це було викликано тим, що традиційна форма організації науково-дослідної роботи з англійської мови не ставить чітких і конкретних цілей, спрямованих на отримання єдиного фокусованого результату – формування про-

фесійної надійності. Нами була поставлена конкретна мета – формувати надійність радіообміну на міжнародних авіалініях у рамках науково-дослідної роботи.

У світлі **інформаційно-психологічної теорії** [4], яка ґрунтується на врахуванні когнітивного стилю діяльності того, хто навчається, на необхідності відновлення рівноваги в його когнітивній структурі за рахунок балансу психологічного стану, нами проведено відбір інформації, котра була запропонована експериментальній групі для подальшого аналізу.

Ця інформація мала характер новизни й вимагала самостійного пошуку причин авіаційного випадку, виходів із ситуації, а також лексичних одиниць англійської мови для вираження виробленої стратегії англійською мовою. Для цього була потрібна робота з регламентувальними документами, а також з різними словниками. Враховуючи характер запропонованих матеріалів, курсантам було необхідно впізнати нову лексику із пристрою повітряного судна, метеогеографії (деякі катастрофи відбувалися в гірській місцевості або при несприятливих погодних умовах), мовній взаємодії.

Виходячи з теорії **задоволення прагматичних і пізнавальних інтересів і потреби**, ми вважали за необхідне навчити вміння самостійно створювати повну орієнтовну основу дії, робити самостійний пошук необхідної інформації та її обробку.

Серед спеціальних методів нами були використані наступні методи:

– **проектування** (проблемні завдання професійного характеру на основі зібраної інформації, пояснення причин явищ);

– **метод формування понятійного тезауруса того, хто навчається** (безліч понять, законів, теорій, концепцій). Курсанти повинні були визначити методологію і методи досліджень, категорії з проблеми безпеки польотів, людського фактора, узагальнити їх і перекласти англійською мовою;

– **метод розвитку аналітичного мислення**, викладу результатів аналізу змісту навчання, умов праці, професійних обов'язків (курсантами розбиралися обов'язки пілота й диспетчера);

– **метод формування згуртованих груп**.

Згідно з експериментальною програмою науково-дослідна робота велася курсантами не індивідуально, а групами. Це дало змогу розв'язати два завдання:

а) Кожний учасник групи виконував роботу відповідно до його рівня підготовки з англійської мови. Це забезпечило залучення до науково-дослідної роботи практично всіх курсантів.

б) Сформувані комунікативні якості, необхідні для льотного й диспетчерського складу, вміння розподіляти обов'язки.

Проведення семінарів, диспутів конференцій дало змогу навчити курсантів навичок викладу думок в усній і письмовій формі, а також навичок аналізу набутого досвіду й закріплення пройденого матеріалу в практичній діяльності.

Генералізувальним тестом експериментальної програми був виступ на науковій конференції, який

акумулював інтегративні знання з англійської мови з проблеми безпеки польотів.

В основу змісту наукових доповідей були покладені аварії і катастрофи, що трапилися в реальному житті, за результатами досліджень Державних комісій та актами експертів.

Займаючись науково-дослідною роботою, курсант працює, передусім, над розвитком свого творчого мислення, що в кінцевому підсумку підвищить його професійну надійність і стане ще однією сходинкою в розв'язанні проблеми безпеки польотів

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Макаров Р.Н. Основы формирования профессиональной надёжности летного состава: Учебное пособие. – М.: Воздушный транспорт, 1990. – 438 с.
2. Пономаренко В.А. Страна авиация. Чёрное и белое. – М.: Наука, 1995. – 288 с.
3. Макаров Р.Н., Герасименко Л.В. Теория и практика конструирования целевых моделей операторов особо сложных систем управления. М.: МАКЧАК, 1997. – 532 с.

4. Левченко Т.И. Современные дидактические концепции в образовании. – К.: МАУП, 1995. – 168 с.

5. Давыдова М.А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам: Научно-теоретическое пособие. – М.: Высшая школа, 1990. – 176 с.

6. Рогова Г.В. Цели и задачи обучения иностранным языкам: // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М.: Русский язык, 1991. – С. 75-82.

7. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Коростелев В.С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М.: Русский язык, 1991. – С. 83-91.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Щербина Світлана Володимирівна – аспірантка Державної льотної академії України.

Коло наукових інтересів – проблема безпеки польотів на міжнародних повітряних трасах, формування професійної надійності диспетчера управління повітряним рухом при веденні радіообміну на англійській мові.

Стаття надійшла до редакції 7.12.2000 р.

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ	3
<i>Л.В. Барановська.</i> Педагогічні вимоги до викладачів, що здійснюють навчання студентів професійного вербального спілкування	3
<i>В.Д. Богатирьова, С.В. Омелянко.</i> Використання тематично інтегрованих блоків у навчанні молодших школярів	5
<i>В.В. Боднар.</i> Формування духовних цінностей у студентської молоді	8
<i>С.А. Болсун.</i> Організаційно-методична модель розвитку педагогічної техніки учителя в процесі підвищення його кваліфікації	10
<i>С.Т. Бригар.</i> Приватна й громадська освітня ініціатива в країнах Європи та США наприкінці XIX століття	13
<i>Л.В. Гарбузенко.</i> Педагогічні умови формування естетичної культури майбутніх учителів	17
<i>Л.П. Гончаренко.</i> Естетичний смак як інтегральний показник естетичного розвитку студентів	21
<i>Т.Я. Довга.</i> Емоційне стимулювання учнів початкових класів у процесі навчальної діяльності	23
<i>А.Б.Іванко.</i> Педагогічна спадщина І.Г.Ткаченка та актуальні проблеми сучасної сільської школи	25
<i>А.І.Калініченко.</i> Методи організації самовиховання учнів	28
<i>І.Л. Коломієць.</i> Заняття клубного типу як форма виховання естетичної культури молодших школярів	31
<i>О.Б. Коломієць.</i> Активізація творчої діяльності студентів як умова гуманізації вищої школи	34
<i>В.О. Кравцов.</i> Реалізація В.О.Сухомлинським принципу природовідповідності в моральному вихованні школярів	37
<i>І.І. Комарова.</i> Дослідження культури педагогічного спілкування майбутніх учителів	40
<i>Н.А. Молодиченко.</i> Філософсько-етнічні й соціально-педагогічні аспекти формування духовності підлітків засобами народної педагогіки	43
<i>О.М.Наумець.</i> До проблем професійної підготовки студентів педагогічного вузу	45
<i>Б.М. Наумов.</i> Поліцентр – середня школа принципово нового типу	49
<i>Н.О. Пасічник.</i> Профорієнтація як засіб формування інтересу учнів до підприємницької діяльності	52
<i>Л.М. Перевозник, О.І. Зернова.</i> Професійна орієнтація – спроба соціальної адаптації випускників школи	53
<i>А.А.Перевозник, Л.М.Перевозник.</i> Нові умови і чинники економічних знань учнів як моральна проблема суспільства	57
<i>А.М. Растрігіна.</i> Вільне виховання як шлях формування сучасної людини	62
<i>А.В.Рацул.</i> Мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського	66
<i>Л.Т. Рябовол.</i> Способи впровадження наочного методу в навчально-виховний процес земських шкіл Херсонської губернії наприкінці XIX – початку XX століття	70
<i>Ю.Г. Стежко.</i> Цінності та оцінки у виховному процесі	72
<i>А.А.Фабрика.</i> Про-Світитель життя або загальнолюдські цінності як ядро культури	76
<i>Т.О. Фадєєва.</i> Системний підхід у дослідженні проблеми наступності	78
<i>Т.А.Хоменко.</i> Діяльність німецького вчителя в системі «відкритого» навчання	81
<i>І.А. Чернишенко.</i> Реформування системи педагогічної освіти на початку XX століття.	84
<i>І.А. Шайдур.</i> Проблеми самостійної роботи студентів у зарубіжній дидактиці	87
<i>О.М. Гавриленко.</i> Навчання аудіювання як виду мовленнєвої діяльності учнів старших класів загальноосвітньої школи.	89
<i>Л.П. Кричун.</i> Слово як один із засобів формування естетичних смаків підростаючого покоління	92
<i>О.В. Хлєбнікова.</i> Досвід музично-виконавської діяльності як компонент фахової підготовки студентів-інструменталістів вузу культури	97
<i>О.В. Колотуха.</i> Позашкільна учнівська туристсько-краєзнавча діяльність як засіб формування особистості дитини	101
<i>В.В. Ретунська.</i> Моделювання групової навчальної діяльності учнів в освітньому просторі нових концепцій навчання	106
<i>О.В. Михайлов.</i> Розвиток соціальної зрілості студентів-економістів в позанавчальній пізнавальній діяльності	109

МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ (природничо-математичні науки)	113
<i>С.П. Величко, Е.П. Сірик.</i> Фронтальні експерименти з оптики як засіб поліпшення фізичної освіти школярів	113
<i>В.П. Вовкотруб.</i> Удосконалення читабельності демонстраційних установок для експериментальної перевірки ряду фізичних законів	116
<i>Н.М. Войналович.</i> Системи числення в системі професійної підготовки вчителя математики та інформатики	118
<i>Т. В. Жабо.</i> Актуальні проблеми підготовки вчителя до викладання математики в початковій школі	121
<i>С.О. Кононенко.</i> Фізичний експеримент при вивченні основ радіоастрономії	123
<i>В.Т. Лозовецька.</i> Курсова робота дослідницького напрямку як завершальна форма інтеграції професійних знань молодшого спеціаліста переробних галузей АПК	124
<i>М.І. Садовий.</i> Методологічний аналіз природи пізнання	126
<i>І.В. Сальник.</i> Концептуальні засади запровадження графічного методу в навчальний процес з фізики	131
<i>Н.Д. Сімонова.</i> Психолого-педагогічні засади цілісного підходу до вивчення «Алгебри й початків аналізу» в курсі математики середньої школи	133
<i>В.С. Товстоган.</i> Вивчення готовності розумово відсталих учнів до опанування робочими професіями	136
<i>Н.В. Федішова.</i> Використання автоматичних пристроїв У лабораторному практикумі з механіки	138
<i>О.М. Царенко.</i> Вимоги до застосування технічних засобів навчання у початковій школі	141
<i>О.О. Чинчой.</i> Задачі з фізико-технічним змістом як засіб реалізації практичної спрямованості шкільного курсу фізики	145

МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ (фізичне виховання)	148
<i>І.І. Баєва.</i> Роль медико-біологічних дисциплін у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури	148
<i>С.В. Бондаренко, С.А. Руденко.</i> Проблеми ефективності процесу фізичного виховання школярів 7–9 років	152
<i>А.Й. Григор'єв.</i> Фізіологічні та гігієнічні передумови організації навчання та виховання аномальних учнів	155
<i>В.І. Грицюк.</i> Організація і проведення рухливих ігор на уроках загальноосвітнього циклу в допоміжній школі	157
<i>С. М. Кодацька.</i> Зміст і методика самостійних занять школярів фізичними вправами	159
<i>С.В. Козлов.</i> Діагностика та формування вольових якостей в юних веслувальників (11 – 13 років)	162
<i>В.В. Мунтянов, Б.В. Сазрін.</i> Ефективність домашніх завдань для дівчаток 7-8 років з різним типом будови тіла	165
<i>О.В. Шевченко.</i> Обґрунтування пошуку оптимальних шляхів фізичного виховання розумово відсталих дітей	169
<i>В.В. Півень.</i> Модель процесу навчання пілотів ведення радіообміну при польотах на міжнародних повітряних трасах	172
<i>С.В. Щербина.</i> Формування особистості курсанта засобами науково-дослідної роботи англійською мовою в льотних навчальних закладах	176

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 28

Серія: Педагогічні науки

Наукові записки внесені ВАК України до переліку фахових видань з педагогічних наук
(Додаток до Постанови Президії ВАК України від 8 вересня 1999 р. № 01 – 05/9).

Підп. до друку 13.11.2000. Формат 60×84¹/16. Папір офсет. Друк різнограф.
Ум. др. арк. 22,4. Тираж 300. Зам. № 1600.

РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ЦЕНТР
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
25006, Кіровоград вул. Шевченка, 1.
Тел. (0522) 29-31-63, 24-59-84
Fax (0522) 24-85-44
E-Mail: mails@kspu.kr.ua

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія:
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 28

2000