

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

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 38

Серія:

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Кіровоград – 2001

ББК 74.580

НЗ4

УДК 378

Наукові записки. – Випуск 38. – Серія: Педагогічні науки – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001. – 182 с.

ISBN 966-7401-82-0

Збірник наукових праць є результатом наукових та практичних розробок проблем демократизації вітчизняного освітянського простору.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

1. Величко С.П. – доктор педагогічних наук, професор;
2. Гончаренко С.У. – доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України;
3. Дряпіка В.І. – доктор педагогічних наук, професор;
4. Лабенко О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар);
5. Манакін В.М. – доктор філологічних наук, професор, проректор з наукової роботи КДПУ ім. В.Винниченка (відповідальний редактор);
6. Мельничук С.Г. – доктор педагогічних наук, професор;
7. Розенберг А.Я. – доктор педагогічних наук, професор;
8. Романцевич В.К. – редактор.

Друкується за рішенням ученої ради
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
(протокол № 1 від 28 серпня 2001 р.)

Адреса редакції: вул. Шевченка, 1, м.Кіровоград, 25006, тел. 24-59-84

ISBN 966-7401-82-0

© Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка, 2001

ЗАМІСТЬ ПЕРЕДМОВИ

До збірника “Наукових записок” увійшли статті, присвячені одній з найактуальніших проблем сучасності вітчизняної і світової педагогіки – демократизації освіти. Частина з них розкриває зміст доповідей, виголошених на III Міжнародній конференції “Демократія та освіта” (1-3 червня 2001р., Київ), яка зібрала 150 учасників більш як з 10 країн світу, переважно представників США. Делегацію Монтклерського університету очолювала Президент університету Сюзен Коул. Її доповідь про актуальні проблеми освіти США та результати співпраці з нашим університетом відразу було розповсюджено представниками українських і закордонних ЗМІ, які висвітлювали роботу конференції. На конференції були присутні представники 36 вузів України. Конференцію привітали: посол США в Україні Карлос Паскуаль (який, крім того, прийняв у себе керівників двох університетів), віце-спікер Верховної Ради України С.П.Гавриш, Міністр освіти і науки України В.Г.Кремень, віце-президент АН України І.Ф.Курас та інші. Серед почесних гостей конференції були народні депутати, відомі представники академічної педагогічної науки України, директори та координатори міжнародних освітянських програм в Україні.

Матеріали конференції у повному обсязі найближчим часом будуть надруковані видавництвом Монтклерського державного університету (США) в рамках Програми співпраці Кіровоградського державного педагогічного університету та університету США.

Грант для Програми співпраці між Монтклерським державним університетом (штат Нью-Джерсі, США) та Кіровоградським державним педагогічним університетом імені Володимира Винниченка було виділено у вересні 1999 року Держдепартаментом США. Головною метою Програми, яка розрахована на три роки, є розвиток демократизації освіти в Україні та обмін освітянським досвідом.

Конференція об'єднала вчених світу й продемонструвала партнерство у розв'язанні важливих питань демократизації освіти, сприяла інтеграції української педагогічної думки в міжнародний освітянський простір. Це є дійовим засобом поширення набутого досвіду співпраці між навчальними закладами України, США та інших країн, запровадження нових партнерських стосунків.

Співпраця між двома університетами спрямована на розробку технологій навчання, впровадження курсу критичного мислення для студентів, удосконалення навчальних програм та планів з акцентом на формування демократичних засад навчання. Важливою складовою Програми є розвиток сучасної комп'ютерної мережі та використання дистанційного навчання у системі Інтернет. За час дії Програми близько 30 фахівців КДПУ та МДУ побували з робочими візитами (стажування, читання лекцій, обмін досвідом) один в одного. Спільно з американськими колегами розроблено та підготовлено низку нових посібників та навчальних програм для українських студентів.

Проведено підготовчу роботу для відкриття у січні 2002 року першого в Україні освітянського “Центру філософії для дитини”. Подібні філії Інституту філософії для дитини (МДУ, США) створено в 35 країнах світу. Концепція Інституту ґрунтується на філософських засадах виховання та навчання дітей, результатом чого має стати формування демократичного способу мислення особистості XXI століття.

Матеріали збірника розкривають зміст основних здобутків головним чином українських учених, переважно науковців Кіровоградського державного педагогічного університету, в розв'язанні таких питань, як розвиток демократії у громадянському суспільстві й освіті, демократизація шкільної освіти та вищої школи, розвиток критичного мислення учнів і студентів, впровадження нових технологій навчання та ін.

Сподіваємось, що статті збірника зацікавлять не тільки науковців, а й учителів-практиків, інших працівників освіти, яким не байдужі сучасні проблеми реформування освітянського простору нашої держави.

Володимир Манакін,
проректор з наукової роботи Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка,
доктор філологічних наук, професор.

РОЗВИТОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ АУДІЮВАННЯ

Олена Арделян

У статті розглядається формування в учнів початкових класів загальнопізнавальних умінь та навичок як компонента їхнього критичного мислення на основі розвитку вміння аудіювати. Вважаємо, що ця проблема є ключовою на початковому етапі навчання, бо саме в цьому віці формується здатність дитини до розумової діяльності. Цілеспрямоване формування структур розумової діяльності молодших школярів сприяє розв'язанню головної функції початкової школи – підготовки учнів до подальшого навчання.

In this article the problem of the necessity of formation in junior pupils skills and practical knowledge during the process of audition as a component of their critical thinking is dealt with. This problem is the key one at the primary stage of teaching children because it is at this age that a child's ability for mental activities is formed. The purposeful formation of the structures of junior pupils' mental activities secures solving the main function of primary school, that is to prepare junior pupils for further learning.

Проголошення і розбудова самостійної української держави відкрили нову сторінку в розвитку освіти, її зміст викладено в Державній національній програмі “Освіта: Україна ХХІ століття”, законах України “Про загальну освіту”, “Про освіту”. У цих директивних матеріалах в основу пріоритетних принципів розвитку системи освіти поставлено гуманізацію і демократизацію всіх складових її елементів та національну спрямованість, намічено систему заходів щодо переходу на різнорівневу освіту. У зв'язку з цим в освітніх закладах нашої країни сьогодні відбуваються радикальні зміни. Один з головних напрямків змін – це демократизація освіти.

Демократизація починається з відмови від авторитарної педагогіки на уроці й закінчується ліквідацією командно-адміністративних методів управління школою. Напрямки демократизації, зокрема, це – “утвердження проблемно – діяльнісного типу навчального процесу головним чином інформаційного; подолання стереотипної системи “суб'єктно-об'єктних” стосунків між учителем й учнем та її заміну “суб'єктно-суб'єктною” системою, за якої учень – не пасивний засвоювач, а активний замовник знань; вдосконалення методів та форм організації навчання, новації у сфері перевірки, оцінки й контролю знань, оновлення змісту навчання та розвиток нових типів навчально-освітніх закладів “ (1, 16).

Так, гуманістична педагогіка проголошує неповторність кожної дитини й пропонує сприймати її такою, якою вона є, не зневажати особистість, всіляко стимулювати виявлення індивідуальності. Основним смислом педагогічного процесу має стати розвиток учня, його здібності та обдарування. Міра цього розвитку буде мірою якості роботи вчителя, школи, системи освіти в цілому. В основі цієї гуманістично орієнтованої педагогічної ідеології лежать два фундаментальних поняття: демократія і людяність.

Завдання сьогодення: “виявити, до чого здібна конкретна дитина; розвинути цю здібність повинна саме сучасна, оновлювана національна школа в тісній співпраці з батьками й громадськістю. Кожному учневі слід прищеплювати любов до навчання, виховувати позитивну Я-концепцію, складовими якої є віра у власні сили і впевненість у собі, а також реальна оцінка своїх можливостей “ (2, 145).

Метою відродження української школи має стати виховання творчої особистості. У новій школі мають бути створені максимально сприятливі умови для вияву та розвитку здібностей і таланту дитини, для її повноцінного життя на кожному з вікових етапів, для її самовизначення.

Для розвитку критичного мислення учнів важливе не тільки формування фонду знань, але й своєрідних розумових прийомів, операцій, добре відпрацьованих та закріплених, які можна віднести до розряду загальнопізнавальних умінь. Вирішальне значення у

розумовому розвитку школярів відіграє цілеспрямоване навчання, у ході якого вони оволодівають знаннями, вміннями й навичками.

Онтогенез людського мислення – це процес набуття дитиною суспільно-історичних способів розумової діяльності. У межах цього процесу практичні дії дитини виступають елементарними формами пізнання. Мислення дитини відбувається під час її предметної діяльності, спілкування, набуття суспільного досвіду. Розумові дії належать до операційних компонентів у структурі пізнавальної активності. Це означає, що її можна й необхідно розвивати, нею можна й необхідно керувати. Тобто необхідно навчати дітей прийомів розумової діяльності та застосування їх у власній практиці, навчати керувати власними психічними процесами, а також розвивати індивідуальний стиль розумової діяльності. Система її прийомів, яка формується у школярів, сприяє успішному засвоєнню знань, змінює ставлення до навчання, розширює пізнавальні інтереси. Прийоми розумової діяльності виступають раціональним засобом виконання учнями розумових операцій при розв'язуванні навчальних завдань у процесі набуття і використання знань.

У нашому дослідженні ми формували загальнопізнавальні уміння молодших школярів на матеріалі іноземної мови. Практична мета навчання іноземної мови в школах полягає в тому, щоб навчити учнів спілкуватися нею в усній і письмовій формах. Навчання іноземної мови сприяє формуванню світогляду школярів, їхніх ціннісних орієнтацій, розвитку мислення, пам'яті, почуттів та емоцій. Освітні цілі реалізуються не тільки завдяки читанню різноманітних пізнавальних текстів іноземною мовою, що дають учням можливість ознайомитися з історією, географією, традиціями, побутом, реаліями країни, де розмовляють цією мовою, а й у процесі оволодіння нею, коли учні стикаються з новими для них лінгвістичними поняттями і поглиблюють свої знання про вже відомі їм явища. Вивчаючи іноземну мову, учні краще оволодівають рідною мовою, що, в свою чергу, сприяє розвитку мислення (3).

У процесі навчання іноземної мови мовленнєві дії учнів мають бути доведені до оптимального рівня досконалості, що забезпечує спрямованість уваги людини при здійсненні мовленнєвої діяльності (один з багатьох видів людської діяльності й визначається як активний, цілеспрямований, опосередкований мовою та зумовлений ситуацією спілкування процес прийому та видачі мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою (І.О.Зимня) лише на зміст свого висловлювання чи того повідомлення, яке вона сприймає на слух або читає (4).

Розрізняють чотири основних види мовленнєвої діяльності: говоріння, читання, аудіювання та письмо. У процесі аудіювання та читання людина одержує мовленнєву інформацію, тобто сприймає і розуміє думки інших людей, а при говорінні та письмі вона висловлює своє думки. Аудіювання і читання називають рецептивними видами мовленнєвої діяльності, а говоріння і письмо – продуктивними.

Для здійснення мовленнєвої діяльності в цілому необхідно володіти окремими мовленнєвими діями так, щоб вони не відвертали довільну увагу учасників спілкування. У процесі виконання мовленнєвих дій формуються навички мовлення, у процесі виконання того чи іншого виду мовленнєвих діяльності – мовленнєві уміння.

Щоб досягти рівня навички, мовленнєва дія має набути таких якостей, як автоматизованність, стійкість, гнучкість, відсутність спрямованості свідомості на форму виконання, відсутність напруження і швидкої втомлюваності.

У процесі виконання того чи іншого виду мовленнєвої діяльності формуються мовленнєві вміння, котрі можна визначити, як оптимальний рівень досконалості певної діяльності. Кожне уміння спирається на свою групу навичок, які синтезуються в уміння.

У нашій роботі ми розглядаємо процес формування навичок і вмінь аудіювання на матеріалі англійської мови.

Під аудіюванням розуміють сприймання на слух усного мовлення та усвідомлення його змісту й функціонально-стилістичних особливостей. З погляду психофізіології аудіювання розглядається, як перцептивна розумова мнемічна діяльність. Перцептивна тому, що здійснюється сприйняття інформації; розумова, бо пов'язана з основними розумовими операціями: аналізом, синтезом, індукцією, дедукцією, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією; мнемічна тому, що відбувається виділення і засвоєння інформативних ознак мовних та мовленнєвих одиниць, реформування образу й упізнавання як результат зіставлення з еталоном, який зберігається в пам'яті.

Аудіювання і говоріння – це дві сторони усного мовлення. Без аудіювання не може бути нормативного говоріння. Разом з тим аудіювання як вид мовленнєвої діяльності є і відносно автономним (слухання вчителя, висловлювання учнів, навчальний матеріал у звукозапису).

Визначальними рисами аудіювання як виду мовленнєвої діяльності у навчанні іноземної мови вважаються такі:

1. За характером мовленнєвого спілкування аудіювання належить до видів мовленнєвої діяльності, що реалізує усне безпосереднє спілкування.
2. За своєю роллю у процесі спілкування аудіювання є реактивним видом мовленнєвої діяльності.
3. За спрямованістю на прийняття і видачу мовленнєвої інформації аудіювання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності.
4. Форма перебігу процесу аудіювання – внутрішня, невиражена.
5. Продуктом аудіювання є умовивід, результатом – розуміння сприйнятого смислового змісту й власна мовленнєва та немовленнєва поведінка, тобто можна вербально відреагувати на почуте, а можна взяти до відома отриману інформацію і зберігати її в пам'яті до того часу, коли вона знадобиться.

Основою внутрішнього механізму аудіювання є такі психічні процеси, як сприйняття на слух, увага, розпізнавання та зіставлення мовних засобів, їх ідентифікація, осмислення, антиципація, групування, узагальнення, утримання в пам'яті, умовивід, тобто відтворення чужої думки та адекватна на неї реакція. Отже, предметом аудіювання є чужа думка, яка закодована в аудіотексті і яку належить розпізнавати.

Аудіювання ґрунтується на природній здатності, яка вдосконалюється у процесі індивідуального розвитку людини і дає їй можливість розуміти інформацію, зберігати її в пам'яті чи на письмі, відбирати та оцінювати її згідно з інтересами чи поставленим завданням.

Важливими факторами формування такої здатності є: загальні інтелектуальні передумови, фактичні знання, знання та вміння в рідній мові, іншомовні знання та вміння, мотивація. В основі мотивації аудіювання лежать допитливість, потреба у новій інформації, пізнавальні інтереси різного ступеня та різного походження.

Ці фактори є основою для розвитку специфічних навичок і вмінь, на яких ґрунтується навчання аудіювання.

На базовому рівні аудіювання розглядається як компонент усномовленнєвого спілкування. Як самостійний вид мовленнєвої діяльності, аудіювання означає сприймання на слух і розуміння текстів з різною глибиною та повнотою проникнення в їхній зміст: з повним розумінням та з розумінням основного змісту.

Досягнення базового рівня в галузі аудіювання передбачає формування:

- 1) уміння розуміти літературно-розмовне мовлення носія мови в ситуаціях повсякденного спілкування, пов'язане із задоволенням найпростіших потреб (привітання, запит і передача інформації тощо);
- 2) визначення теми і мети бесіди, її основного змісту, і в тих випадках, коли виникають ускладнення, звертатися до партнера з проханням повторити фразу, висловити

думку інакше, уточнюючи при цьому значення незнайомих слів і спонукаючи до ґрунтовнішого пояснення незрозумілого;

3) уміння в умовах опосередкованого сприймання повідомлення розуміти основний зміст аудіотексту (про що йдеться, що є найбільш важливим);

4) уміння повно й точно розуміти висловлювання, короткі повідомлення, які стосуються навчальної і побутової сфер спілкування вчителя та однокласників.

Перевищення цього рівня передбачає формування в учнів

5) уміння розуміти основний зміст прослуханих текстів різного характеру, які містять незначну кількість незнайомих слів.

Під час сприйняття мовлення відбувається нагромадження і переробка як змістовної інформації, так і акустичної. Ці два процеси перебувають у постійній складній взаємодії; вони відбуваються у деяких своїх ланках паралельно, а в інших – послідовно. Із лінійно сприйнятого потоку акустичних сигналів треба відібрати те, що необхідно для розв'язання завдання, яке стоїть перед аудитором. Кінцеве завдання полягає у тому, щоб з'ясувати зміст тексту, який сприймає аудитор. На шляху розв'язання цього завдання знаходиться цілий ланцюг більш дрібних завдань, які потрібно розв'язати на різних рівнях сприйняття. Так, на рівні слова необхідно відокремити такі ознаки, як довгота й короткість, глухість і дзвінкість, відкритість і закритість, за якими можна впізнати фонему. На рівні речення потрібно з'ясувати ознаки, за якими визначається комунікативний тип речення, такі, як порядок слів, наявність чи відсутність допоміжного дієслова, питального слова, заперечення, підвищення чи пониження голосу в кінці речення тощо. На рівні тексту важко виділити змістовні віхи, предикації різних типів.

Відбір інформації стосовно завдання, яке необхідно розв'язати, його систематизація і зіставлення із зразками, які зберігаються у пам'яті, – це процес розпізнавання образів, який відбувається при взаємодії мислення і пам'яті на підставі певної програми використання мовленнєвого механізму для даного виду мовленнєвої діяльності.

Для слухового сприйняття іншомовного мовлення вирішальне значення має розвиненість і відтренованість механізмів рецептивного плану, вміння спиратись на комунікативні й фізичні властивості каналів зв'язку (5).

Розпочинаючи вивчення іноземної мови, учні володіють всіма необхідними механізмами рецептивного плану в умовах сприйняття мовлення рідною мовою, проте, як свідчать спостереження за діяльністю учнів на уроках іноземної мови, повного перенесення цих умінь і навичок на іноземну мову не відбувається, багатьом учням доводиться оволодівати ними заново. І для цього необхідне тривале тренування в умовах спілкування іноземною мовою.

Однією з умов аудіювання є мовленнєвий слух. Мовленнєвий слух – це здатність сприймати мовлення (аудіювати) – чути, слухати, розпізнавати, інтерпретувати фонологічні засоби мови й співвідносити їх з нормою.

Несформованість мовленнєвого слуху приводить до неповного, помилкового впізнавання, до змішування близьких за формою слів, до втрати зв'язків, спотворення змісту повідомлення, яке сприймається на слух (6).

Одним із механізмів слухового прийому мовлення є механізм короткочасної пам'яті. Щоб зрозуміти зв'язне висловлювання, потрібно утримати в свідомості зміст усіх його фраз. Це створює дуже напружений режим роботи короткочасної пам'яті й викликає великі труднощі в недосвідченого аудитора. Обсяг короткочасної пам'яті в рідній мові становить приблизно 13 слів. На початковому етапі навчання іноземної мови він не перевищує 3 – 4 слова. Недостатній рівень розвитку короткочасної пам'яті призводить до втрати інформації, до розриву ланцюга фактів і суджень. На допомогу короткочасній пам'яті приходять механізм усвідомлення і механізм імовірного прогнозування. За допомогою механізму усвідомлення відбувається перекодування інформації, яка

надходить, та усвідомлений аналіз почутого. Діяльність цього механізму полягає в “еквівалентній заміні слів почутого висловлювання своїми словами або відповідними уявленнями” (7). Еквівалентні заміни дають змогу свідомо утримувати в оперативній пам’яті досить великий обсяг висловлювань у переробленому вигляді. Складність використання цього механізму впливає з наявності в учнів установки на запам’ятовування, а не на розуміння почутого. При обмеженому обсязі короткочасної пам’яті висловлювання, яке складається більш як з 5 фраз, є суттєвим ускладненням. Розуміння і запам’ятовування речень (особливо великих за розміром) супроводжується перекодуванням граматичної інформації. У процесі перекодування значне місце займають трансформації, які приводять до компресії речення, яка виявляється у зменшенні кількості слів, членів речення, частин речення, у зменшенні глибини структури. Компресія – один з найбільш поширених засобів збільшення оперативних одиниць пам’яті. Тому учнів необхідно спеціально навчати специфічних для мови, яку вивчають, способів трансформації навіть тоді, коли в рідній мові існують аналогічні конструкції.

Імовірно прогнозування розглядається як певний механізм, при функціонуванні якого процес змістовного сприйняття мовлення містить висування смислових гіпотез (4). Прогнозування в мовленнєвій діяльності визначається і як здатність носія мови використовувати знання, які він має у своєму мовному досвіді, про закономірності мови для зменшення невизначеності майбутньої мовленнєвої ситуації. Прогнозування як механізм мовленнєвої діяльності формується поступово. Спочатку воно функціонує повільно й не забезпечує точності й швидкості дії. При наявності достатнього досвіду формується випередження як суттєвий елемент активного пізнання.

Велику роль у процесі аудіювання відіграє механізм, який регулює спрямованість уваги. Під час слухового сприйняття учнями мовлення рідною мовою відбувається розподіл уваги: інтенсивна концентрована увага спрямована на зміст висловлення, разом з цим відбувається слабкий контроль за мовною формою. Під час аудіювання мовлення іноземною мовою має місце одностороння спрямованість свідомості або на зміст, або на мовну форму. Увага охоплює ці аспекти не одночасово, а послідовно (відбувається розгорнутий процес декодування мовної форми). А тому необхідно більше часу слухачеві, і він може відстати від того, хто говорить (7).

Від якості праці перерахованих механізмів залежить повнота й точність сприйняття усного тексту.

Головною мовною базою сприйняття при аудіюванні є:

- а) службові форманти неелементарних формальних одиниць мови, допоміжні дієслова тощо;
- б) одиниці, які визначають головні стосунки між об’єктами;
- в) одиниці, які визначають найбільш широкі родові поняття, за допомогою яких можна розкривати значення інших слів;
- г) знання закономірностей комбінаторики значень формальних одиниць;
- д) знання універсальностей мовленнєвого мислення, таких, як логічний постулат існування об’єктів, про які щось повідомляється.

Поряд з мовними знаннями на рівень розуміння тексту впливає і обсяг немовних знань. Так, для глибокого проникнення у текст важливо враховувати запас образних уявлень і досвід переживань учнів.

Якість аудіювання визначається через його результат – розуміння повідомлення. Критеріями розуміння виступають правильність та повнота інформації, яка сприймається. Правильність має на увазі встановлення дійсних зв’язків і стосунків, які розкриті у тексті, повнота – достатній набір таких зв’язків і стосунків. Вимога правильності та повноти розуміння повідомлення, яке сприймається на слух, є постійною, стабільною й ставиться до учнів на всіх етапах навчання.

До аудітивних умінь і навичок належить:

- виділення у мовленнєвому потоці слова, синтагми, речення;
- ідентифікація слухового образу слова;
- співвідношення звукової форми слова з його значенням;
- встановлення контекстуальних зв'язків і на цій підставі уточнення значення слова;
- граматична категоризація слова;
- ідентифікація типу речення з опорою на його інтонаційні й синтаксичні особливості;
- розуміння значення речення;
- актуальне читання речення;
- співвідношення значення речення із загальним контекстом і визначення змісту речення;
- співвідношення змісту тексту із знаннями, набутими раніше;
- схоплення головного змісту тексту та вміння відтворити його узагальненим способом;
- утримання в пам'яті конкретних деталей тексту;
- правильне оцінювання мотивів і намірів автора та героїв;
- адекватна емоційна реакція на текст.

Розглянемо приклади тестових завдань з англійської мови, які сприяють формуванню загальнопізнавальних умінь і навичок у процесі проведення роботи з аудіювання на початковому етапі навчання.

1. Вправи на передбачення змісту тексту й розвиток уяви.

А) Послухайте початок тексту й запропонуйте свій варіант його завершення.

Б) Послухайте початок розповіді й згадайте, що відбулося далі.

Учні пропонують свої варіанти закінчення розповіді, після чого учитель знайомить їх з авторським варіантом. Визначається, чия розповідь найбільш відповідає авторському варіанту.

В) Подивіться на малюнок, послухайте його опис і запропонуйте свій варіант розвитку подій.

2. Вправи на визначення логічної послідовності подій.

А) Послухайте текст і розкажіть у логічній послідовності про дії головного героя.

Б) Послухайте розповідь і передайте її зміст 4 – 5 реченнями (можна рідною мовою).

В) Послухайте розповідь, розгляньте малюнки й розмістіть їх відповідно до подій у розповіді.

Мета вправ – розвинути в учнів вміння аудіювання. Виконуючи вправи, учні оволодівають загальнопізнавальними вміннями: передбачати зміст, виділяти головне, знаходити другорядні деталі, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, зосереджувати увагу на діях і характеристиках персонажів, простежувати логічну послідовність подій і дотримуватися її при передачі змісту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Погрібний А., Алексюк А., Вишневецький О. та ін. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – 148 с.

2. Кузь В.Г. Освіта і школа ХХІ століття // Педагогіка і психологія. – 1999. – №1. – С. 143 – 149.

3. Програми. Іноземні мови. 1 – 11 класи. – К.: Перун, 1996. – 40 с.

4. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 221 с.

5. Скалкін В.Л. Вправи з розвитку усного комунікативного мовлення. – К.: Радянська школа, 1978. – 126 с.

- 6.Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 154 с.
7.Ильина В.И. Аудирование. – М., 1969. – 174 с.
8.Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1981. – 160 с.
9.Скляренко Н.К., Онищенко Е.И., Захарова С.Л. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе. – К.: Радянська школа, 1988. – 150 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Арделян Олена Вікторівна – викладач кафедри теорії та практики перекладу германських мов факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дидактичні умови формування загальнопізнавальних умінь молодших школярів.

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ УЧНІВ ШКІЛ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Олег Бричка

Стаття присвячена питанням навчання англійського писемного мовлення школярів початкової школи з поглибленим вивченням англійської мови. У ній висвітлені результати експериментального навчання, що проходило етапи ознайомлення, керованого, контрольованого та вільного письма з подальшою організацією листування в межах групи, характеризується зміст передекспериментального, проміжних та післяекспериментального зрізів і подається аналіз отриманих показників.

The article deals with the problem of teaching English writing to young learners at the schools with the profound study of English. It presents the results of the experimental teaching that falls into stages of familiarization, controlled, guided and free writing with further arrangement of letter exchange within a group. The author characterizes the content of zero, intermediate and final tests and analyses the received data.

Розробка методики навчання англійського писемного мовлення (ПМ) молодших учнів з поглибленим вивченням англійської мови містила експериментальну перевірку її ефективності. Виходячи з аналізу літератури з методики проведення експериментальних досліджень (4, 103; 7, 143) в експерименті були виділені наступні фази:

- 1) вибір проблеми, вивчення літератури, узагальнення власного досвіду та досвіду передових учителів;
- 2) розробка гіпотези;
- 3) формування завдань та мети експериментального дослідження;
- 4) вибір виду експерименту;
- 5) планування експериментального дослідження;
- 6) підбір груп учнів та експериментаторів;
- 7) передекспериментальний зріз;
- 8) організація і проведення експериментального навчання;
- 9) поточні зрізи в процесі експериментального навчання;
- 10) післяекспериментальний зріз;
- 11) обробка та інтерпретація отриманих даних.

Нами був вивчений досвід учителів англійської мови, що працюють у молодших класах, проведені спостереження за діяльністю учнів, аналізувалися вправи для навчання англійського писемного мовлення у підручниках, які широко використовуються у процесі навчання англійської мови: *“English”* В. М. Плахотник, Т. К. Полонська; *“Let’s Start!”* З.

Воронка, Ю. Романовська, Т. Рудник; “English” I. Н. Верещагіна, Т. А. Притикіна; “Chatterbox” J. A. Holderness, A. Ward; “Stepping Stones” J. Ashworth, J. Clark (5; 2; 3; 8; 10).

Наше дослідження показало, що в навчанні писемного мовлення переважають репродуктивні види письмових робіт. Слід зазначити, що відсутні завдання та вправи для систематизованої роботи спрямованої на формування англійського писемного мовлення молодших учнів шкіл з поглибленим вивченням англійської мови й тому в писемних висловлюваннях учнів є численні порушення логіки, поділу висловлювання на змістовні блоки та неправильно використовуються засоби зв'язку в межах речення та абзацу. Головний акцент робиться на граматичній та орфографічній правильності висловлювання. Основним критерієм оцінювання писемного висловлювання є, як звичайно, кількість зроблених мовних помилок (граматичних, орфографічних, лексичних). Підхід, який використовується у процесі навчання письма та ПМ, ми визначаємо як псевдокомунікативний, оскільки в навчанні повністю відсутня писемна комунікація.

Таким чином, проведене дослідження уможливило нам висунути наступну гіпотезу й припустити, що навчання англійського писемного мовлення учнів молодших класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням англійської мови буде високоефективним, якщо процес навчання писемного мовлення проходить етапи ознайомлення, контрольованого, керованого та вільного письма з подальшою організацією листування в межах групи або класу.

Ми підтримуємо погляд учених методистів Берна та Пінкаса про те, що процес навчання писемного мовлення іноземною мовою повинен охоплювати етапи презентації, практики та продукції, або іншими словами, ознайомлення, контрольованого, керованого та вільного письма (9; 11).

Ознайомлення (familiarization) – це етап підготовки до процесу писемного мовлення способом демонстрації та ознайомлення учнів з тими чи іншими навичками, над формуванням яких вони повинні працювати.

На етапі *контрольованого письма (controlled writing)* учні отримують можливість спробувати свої сили у викладенні своїх думок у письмовій формі через виконання спеціальних вправ. Вправи створені таким чином, що повністю унеможливають помилки учнів.

Кероване письмо (guided writing) утворює міст між контрольованим та вільним письмом. Воно містить такі види роботи, для виконання яких учні отримують певну допомогу: модель, яку необхідно імітувати; план, який треба розширити; незакінчений текст із вказівками, як його закінчити; малюнки, на яких зображений об'єкт або предмет, про який необхідно написати. Кероване письмо – це прикінцевий етап підготовки учнів перед спробою писати самостійно.

Головна мета етапу *вільного письма (free writing)* – навчити учнів писати самостійно те, чому їх навчали, а не писати будь-що. Це означає, що те, що учні вчилися писати під контролем або з допомогою вчителя, вони повинні писати самі, без будь-якого втручання з іншого боку. Саме тому підготовчі вправи на етапах ознайомлення, контрольованого та керованого письма покликані сформувати в учнів певні навички перед тим, як вони почнуть писати самостійно.

На основі сформульованої гіпотези була визначена мета експериментального дослідження – перевірити достовірність гіпотези в природних умовах навчання в школі.

Завдання дослідження полягало в наступному:

- перевірити, наскільки ефективно сприяє запропонована система навчання формуванню в учнів умінь та навичок писемного мовлення;

- з'ясувати, наскільки ефективними є розроблені форми роботи, що використовуються в експериментальному навчанні молодших школярів писемного англійського мовлення;

- виявити слабкі місця в організації експериментального матеріалу та в роботі над писемним мовленням учнів початкової школи.

Відповідно до мети експериментальне дослідження було основним, перевірконо-контрольним. За змістом ми класифікуємо його як експеримент з перевірки розроблених методів навчання. За умовами проведення експеримент є природним, за методикою проведення – традиційним.

Період підготовки до експерименту містив: спостереження за процесом навчання письма та ПМ англійською мовою з 1993 по 2001 рік у кіровоградських школах №№5, 6, 18, 19, 31; підбір груп учнів на базі Кіровоградської української гімназії №5, анкетування та бесіди з ними; підготовку експериментаторів та визначення варійованих і неварійованих змінних величин.

Варійованими змінними величинами виступали:

- період часу, що відводився на роботу над експериментальним матеріалом на кожному уроці;

- кількість вправ, що виконувалися на уроці;
- партнери під час організації листування в межах групи.

Неварійованими змінними величинами були:

- кількість учнів у групі;
- кількість занять;
- вихідний рівень навченості;
- експериментальні групи та експериментатори;
- друковані навчальні матеріали.

Для визначення вихідного рівня сформованості умінь іншомовного писемного мовлення у третьокласників та підбору груп учнів, що навчалися третій (останній) рік у початковій спеціалізованій школі, був розроблений передекспериментальний тест. Зріз, розроблений і проведений нами, мав на меті виявити стан готовності учнів до виконання розробленого комплексу вправ та рівень володіння ними необхідними вміннями для продукування іншомовного писемного висловлювання, аналізу композиційних та мовних особливостей англійського тексту-зразка, логічної побудови писемного повідомлення, зв'язності викладення думок у письмовій формі та адекватного мовного оформлення висловлювання.

Відповідно до рівня сформованості умінь іншомовного писемного мовлення для участі в експерименті на базі Кіровоградської української гімназії №5 були відібрані дві приблизно однакові групи учнів (відповідно експериментальна група (ЕГ) – 1 та експериментальна група – 2), які вчилися останній рік в початковій школі.

Згідно з програмними вимогами тестовий передекспериментальний зріз був побудований на лексичному та граматичному матеріалі, яким учні опанували після першої половини третього року навчання в початковій школі з поглибленим вивченням англійської мови.

Тест містив чотири завдання. Перше було спрямоване на контроль сформованості умінь використовувати засоби зв'язку в складному реченні й мало операцію з комбінування, об'єднання двох простих речень у складне.

За допомогою другого завдання контролювався рівень сформованості умінь використовувати засоби зв'язку в тексті. Для цього школярам було запропоновано розставити в тексті подані засоби зв'язку у відповідній послідовності.

Об'єктом контролю третього завдання було вміння членувати текст на змістовні блоки. Всім учням було запропоновано відкоригувати уривок з розповіді, поділивши його на речення.

Четверте завдання мало комплексний характер і містило написання листа іноземному товаришеві та передбачало перевірку сформованості таких умінь, як логічність, зв'язність і граматичну правильність викладення думок на письмі при їх адекватному мовному оформленні.

Правильне виконання перших трьох завдань оцінювалось по 15 балів. За кожен зроблену лексичну, граматичну, орфографічну та синтаксичну помилку знімався один бал. Оцінювання п'ятого завдання відбувалося за п'ятьма якісними критеріями (інформативність, тематичність, зв'язність, логічність, модальність) та двома кількісними критеріями (обсяг висловлювання, мовна коректність) (6).

Відповідно до критерію “інформативність” учні експериментальних груп могли отримати по 10 балів, за іншими критеріями по – 15 балів. Сумарна кількість балів за виконання шостого завдання склала 100 балів, за виконання всіх чотирьох завдань передекспериментального тесту – 145 балів. У тому разі, коли висловлювання не відповідали висунутим вимогам, знімалося по п'ять балів за першими шістьма критеріями. За критерієм “мовна коректність” за кожен граматичну, лексичну, орфографічну та синтаксичну помилку знімався один бал, за пунктуаційну – 0,5 бала.

Для визначення коефіцієнта навченості була використана формула В. П. Беспалка:

$$K=Q:N,$$

де K – коефіцієнт навченості,

Q – кількість отриманих балів,

N – найвища можлива кількість балів (1).

При цьому виконання завдання вважалось задовільним, якщо K складало не менше 0,6.

Аналіз виконання школярами чотирьох тестових завдань виявив недостатній, відповідно до вимог, рівень сформованості в них умінь логічного зв'язного викладення думки, а також мовного оформлення висловлювання, про що свідчать досить низькі показники коефіцієнта навченості 0,44 в ЕГ-1 та 0,36 в ЕГ-2. Мінімальний показник в ЕГ-1 – 0,36 та ЕГ-2 – 0,25, максимальний відповідно 0,52 та 0,46. Таким чином, виконання завдання вважалось незадовільним.

Якісний показник виконання четвертого завдання ілюструє неадекватність багатьох висловлювань указаній мовній ситуації, порушення логіко-композиційної схеми побудови тексту листа, бідність синтаксичних конструкцій, відсутність характерної для писемного спілкування модальності, оцінки повідомлення.

Експериментальне навчання проводилось після завершення підготовки до експерименту одночасно в двох групах учнів в українській гімназії №5 м. Кіровограда з січня по травень 2001 року включно. В експерименті брали участь двадцять школярів та двоє учителів. Обидві групи (ЕГ-1 та ЕГ-2) були експериментальними, оскільки в кожній з них перевірялась ефективність розробленого комплексу вправ навчання ПМ англійською мовою. Окрім цього, на базі ЕГ-2, на відміну від ЕГ-1, було організовано листування в межах групи.

Процес експериментального навчання охоплював п'ять циклів занять та проводився протягом усієї третьої та четвертої чверті. Така тривалість експерименту зумовлювалася метою експериментального дослідження і була необхідною для досягнення відчутних змін в оволодінні учнями навичками ПМ.

Навчальний матеріал був розрахований на дітей, які вивчають англійську мову третій рік по п'ять годин на тиждень. Лексика та граматичні структури відповідали 3-му рівню оксфордського підручника “Chatterbox” (10). Матеріал, поданий у розробці, використовувався як додатковий до основного курсу. Ми не ставили за мету навчання

лексичних або граматичних структур. Однак, у змісті були визначені головні структури, що відповідали кожному розділу підручника. Таким чином, учитель мав можливість поєднати граматичну практику з навчанням писемного мовлення.

Експериментальна методична розробка з п'яти тем забезпечила вчителя та учнів необхідною інформацією і матеріалом для експериментального навчання писемного мовлення на третьому році навчання початкової школи з поглибленим вивченням англійської мови. Передбачалося, що найбільша ефективність могла бути досягнута в спеціалізованих школах з поглибленим вивченням англійської мови та гімназіях.

У процесі експериментального навчання було проведено п'ять проміжних зрізів, щоб простежити динаміку змін за основним параметром – “писемні мовні уміння”.

Мета першого циклу занять полягала у формуванні комплексного вміння породжувати писемне висловлювання типу лист з елементами розповіді. Оповідання в малюнках, що пропонувались, були додатковим до основного матеріалу. Передбачалося, що запропонований матеріал буде сприяти формуванню таких навичок ПМ, як передача послідовності подій та встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Учні опановували навички використання таких слів-зв'язок, як *first, then, next, after that*. Активним граматичним матеріалом був неозначений минулий час правильних дієслів. Запропоновані вправи мали такі завдання:

- знайти відповідності між абзацами;
- знайти відповідності між малюнками та реченнями;
- скласти речення, використовуючи підстановчу таблицю;
- правильно розставити пунктуаційні знаки та утворити речення;
- перекласти речення з української мови на англійську;
- гра “Таємнича історія”.

По завершенню цього циклу був проведений проміжний зріз для перевірки вміння логічного, зв'язного викладення думок, їх композиційного оформлення та відбору активного мовного матеріалу. Тестове завдання мало ситуативний характер. У результаті його виконання школярі повинні були написати лист товаришеві про їхній останній вихідний або вчорашній день. Поданий план та питання виконували функцію опор, що полегшувало виконання учнями завдання і створювало, таким чином, сюжетну лінію майбутнього листа. У результаті виконання учнями цього завдання були отримані наступні дані. Максимальний показник склав 0,57 в ЕГ-1 та 0,55 в ЕГ-2. Мінімальний – відповідно 0,39 та 0,38. У середньому в ЕГ-1 школярі досягли рівня 0,48, в ЕГ-2 – 0,43, що перевищило відповідні показники передекспериментального зрізу.

На останньому етапі першого циклу експериментального навчання в групі ЕГ-2 було організовано листування. Учнів ознайомили з його призначенням, особливостями та організацією. Така форма роботи зацікавила та захопила дітей, про що свідчать вищі показники рівня навченості в ЕГ-2.

У процесі другого циклу експериментального навчання формувались уміння учнів письмово викладати свої думки, застосовуючи елементи розповіді та опису. Нами пропанувалось широке використання малюнків, предметів і тварин. Окрім навичок ПМ, робота над оволодінням якими розпочалась під час першого циклу експериментального навчання, школярі давали визначення тваринам та вчилися класифікувати їх. Граматичним матеріалом був неозначений минулий час правильних та неправильних дієслів. Вправи, запропоновані нами, мали такі завдання:

- підкреслити займенники та поєднати їх з іменниками з якими вони співвідносяться;
- підібрати найкращий заголовок до абзаца;
- вибрати найкраще організований абзац;
- впорядкувати абзаци;
- закінчити лист;

- переписати оповідання;
- гра “Бюро знахідок”.

По закінченню другого циклу занять проводився проміжний зріз для перевірки сформованості вище визначеного вміння. Учням було запропоновано написати лист товаришеві по листуванню, описуючи предмет або тваринку, яку учень загубив або знайшов, та викласти події, що були тісно пов’язані з цим випадком. Під час попередньо проведеної гри “Бюро знахідок” учні робили описи предметів і тварин, які пізніше використали в своїх листах до друзів. У результаті виконання завдань проміжного зрізу було встановлено, що мінімальний показник коефіцієнта навченості по ЕГ-1 виявився 0,45, в ЕГ-2 – 0,43. Максимальний показник – 0,62 в ЕГ-1 та 0,6 в ЕГ-2. Середній показник в ЕГ-1 склав 0,5, в ЕГ-2 – 0,52, що дещо перевищило відповідні показники передекспериментального зрізу.

Завдання третього циклу навчання були спрямовані на формування уміння писати лист з елементами опису. В цьому циклі занять ми широко використовували план-схему житлового району міста. Під час навчання школярі вчилися реалізовувати вміння описувати містя. Граматичний матеріал складався з конструкції *there is / are* та прийменників містя. Вправи, що використовувалися під час третього циклу занять, мали завдання:

- знайти відповідності між планом-схемою та описами;
- закінчити речення;
- закінчити абзаци;
- переробити лист, змінивши особу оповідача.

Для перевірки сформованості вище зазначеного вміння учнями ЕГ-1 та ЕГ-2 було виконане завдання третього проміжного зрізу. Вони повинні були написати лист своєму товаришеві, описуючи житловий район, в якому вони проживають. Поданий план з питаннями допоміг їм у виконанні цього завдання. Проведений аналіз робіт учнів допоміг нам виявити мінімальний показник коефіцієнта навченості в ЕГ-1 виявився 0,5, в ЕГ-2 – 0,48. Максимальний показник – 0,63 в ЕГ-1 в 0,65 по ЕГ-2. Середній показник о ЕГ-1 склав 0,56, в ЕГ-2 – 0,6.

Мета занять четвертого циклу полягала у формуванні навичок учнів писати листи з елементами пояснення-інструкції. Як допоміжні опори ми запропонували план району міста, саморобку грального кубика, малюнок-схему касетного магнітофона та серію малюнків, що відображали стадії процесу. Під час цього етапу тривала робота над уміннями ПМ, над якими учні працювали під час першого та другого циклів експериментального навчання. Граматичний матеріал на цьому циклі складався з прислівників способу дії та наказового способу дієслів. Запропоновані вправи мали такі завдання:

- написати інструкції, використовуючи підстановчу таблицю;
- завершити інструкції;
- написати інструкції, використовуючи малюнки;
- підібрати слова-зв’язки;
- розкрити відмінності країнознавчого характеру на основі поданого тексту;
- гра “Зроби малюнок”.

Завдання проведеного проміжного зрізу вимагало від учнів написання листа, в якому вони давали вказівки, як зробити певний малюнок. Усі школярі виконали поставлене завдання. Мінімальний показник коефіцієнта навченості в ЕГ-1 – 0,53 та в ЕГ-2 – 0,54. Максимальні показники склали 0,7 в ЕГ-1 та 0,81 в ЕГ-2; середній – 0,62 в ЕГ—1 та 0,69 в ЕГ-2.

П'ятий цикл занять експериментального навчання був спрямований на формування уміння писати лист з елементами аргументу. Під час роботи ми використовували таблицю для надання дітям необхідної інформації. Виконуючи завдання, учні навчались аргументувати свій погляд, використовуючи засоби ПМ. Граматичний матеріал цього циклу занять не мав нових елементів. Завдання вправ, що пропонувались учням, були наступними:

- впорядкувати речення;
- вилучити зайвий матеріал;
- закінчити лист;
- написати лист, використовуючи інформацію у таблиці;
- написати лист, використовуючи інформацію у схемі.

По закінченню п'ятого циклу занять був проведений проміжний зріз. Завдання вимагало написати лист товаришеві, в якому учні повинні були розказати про те, що їм подобається або не подобається та обґрунтувати свою відповідь. Щоб допомогти їм організувати думки, учням було запропоновано заповнити відповідну таблицю. У результаті виконання учнями завдання проміжного зрізу був з'ясований мінімальний показник коефіцієнта в ЕГ-1 – 0,57, в ЕГ-2 – 0,65 та максимальний в ЕГ-1 – 0,75, в ЕГ-2 – 0,83. Середній показник коефіцієнта навченості склав 0,64 та 0,74 відповідно.

Післяекспериментальний тест проводився по закінченню п'яти циклів експериментального навчання та складався з чотирьох завдань. Перші два були призначені перевірити сформованість умінь використовувати засоби зв'язку на рівні речення і тексту. Об'єктом контролю інших завдань було вміння членувати текст на змістовні блоки (речення) та самостійно продукувати писемне висловлювання англійською мовою у формі листа. Показник коефіцієнта навченості виявився значним в обох групах. Мінімальний показник склав в ЕГ-1 – 0,61 та в ЕГ-2 – 0,62; максимальні склали 0,75 в ЕГ-1 та 0,83 в ЕГ-2; середні – 0,65 в ЕГ-1 та 0,75 в ЕГ-2.

Під час експериментального навчання ми намагалися навчити учнів писати листи з елементами розповіді, опису, пояснення-інструкції та аргументу. Форма листа була вибрана нами, бо, на нашу думку, за допомогою саме цієї форми навчання можна організувати процес комунікації, максимально наближений до реального.

Листування мотивує процес навчання писемного мовлення учнів цього віку, тому що воно надає їм можливість особистого спілкування та обміну інформацією з різної тематики в письмовій формі.

По закінченню кожного розділу учні ЕГ-2 писали листи, якими вони обмінювалися і на які вони писали відповіді. Передостання стадія кожного розділу була вільним або самостійним письмом. На цій стадії учні писали чернетки. Це була класна робота. Вчитель допомагав їм у виборі теми, вокабуляру та граматичних структур. Учні віддавали перший варіант вчителю на перевірку. Завданням вчителя було привернути увагу учнів до недоліків і помилок в їхніх творах та показати способи їх поліпшення. Отримавши чорновий варіант із зауваженнями вчителя, учні переробляли його й писали остаточний варіант листа, який вони здавали вчителю. Учитель розподіляв листи між учнями класу таким чином, що по закінченню кожної теми кожен учень отримував лист від іншого учня, а не від того, з яким він або вона вже листувалися. На нашу думку, зміна партнерів забезпечила зацікавленість у листуванні та мотивувала процес навчання писемного мовлення, про що свідчать відносно вищі показники коефіцієнта навченості учнів ЕГ-2.

Результати виконання учнями експериментальних груп кожного із зазначених завдань циклів відображені у поданій нижче таблиці (таблиця 1).

Аналіз даних післяекспериментального навчання показав, що використання розробленого комплексу вправ у поєднанні з організацією листування в межах класу

сприяло досягненню школярами значних позитивних змін у володінні навичками писемного мовлення.

У результаті проведеного експериментального навчання ПМ обсяг висловлювання зріс з 50 до 130 слів. Кількість помилок зменшилась у 1,5 рази в ЕГ-1 та в 2 рази в ЕГ-2. Збільшилась також інформативність, модальність висловлювань, їх відповідність визначеній темі. Одночасно зросла кількість засобів зв'язку в середині фраз і текстів. Значно зріс показник рівня навченості. Із таблиці видно, що школярі досягли коефіцієнту навченості, який переважив за 0,6: ЕГ-1 – 0,64; ЕГ-2 – 0,75. Динаміка зростання сформованості рівня вмінь англійського писемного мовлення школярів, яку можливо простежити за таблицею, відображає їхню прогресію та приріст, який склав 0,2 в ЕГ-1, та 0,39 в ЕГ-2. Слід зауважити, що більш високих показників досягли учні ЕГ-2, де організовувалось листування в межах групи.

Таблиця 1

Група	Перед-експериментальний зріз	Коефіцієнт навченості					Після-експериментальний зріз	Приріст коефіцієнта навченості
		проміжні зрізи						
	0	1	2	3	4	5	П	
ЕГ-1	0,44	0,48	0,5	0,56	0,62	0,64	0,64	0,2
ЕГ-2	0,36	0,43	0,52	0,6	0,69	0,74	0,75	0,39

Листування між школярами навчило їх долати труднощі, які виникають при продукуванні писемного висловлювання англійською мовою, планувати, оформляти його засобами англійської мови, з'ясовувати факти, що впливають на продукування висловлювання, розуміти причини своїх невдач, використовуючи приклад товаришів і розв'язувати спільні проблеми. Ми вважаємо, що організація листування в межах групи позитивно вплинула на ставлення школярів до ПМ англійською мовою. Обмін листами наочно довів учням практичну цінність володіння навичками ПМ, що в свою чергу сприяло усвідомленню необхідності опанування їх.

Разом з цим експериментальне навчання виявило слабкі місця в організації експериментального матеріалу та в роботі над ПМ англійською мовою учнів початкової школи. Незважаючи на те, що учні справились з виконанням завдань п'ятого циклу занять експериментального навчання, який був спрямований на формування умінь писати лист з елементами аргументу, результати проміжного п'ятого зрізу (приріст коефіцієнта навченості стосовно попереднього зрізу в ЕГ-1 склав 0,02 та в ЕГ-2 – 0,05) й аналіз листів учнів показує, що навчання ПМ з елементами аргументу вимагає більше цілеспрямованої роботи та часу на формування цих навичок. Ми пояснюємо це тим, що в учнів цього віку (9-10 років) тільки закладаються основи аналітичного мислення. Разом з тим ми вважаємо, що робота над формуванням цієї навички повинна проводитись, бо вона сприяє загальному розвитку дітей. Наша думка полягає в тому, що для досягнення більш значних результатів було б ефективніше розпочинати роботу над формуванням цієї навички після оволодіння учнями розповіддю та описом та приділити більше уваги цьому процесу.

Другою слабкою ланкою в системі експериментального навчання виявилась певна залежність успішності організації роботи від суб'єктивного фактора. Таким фактором був учитель-експериментатор. Оскільки організація листування значною мірою залежить від вчителя, збільшується можливість виникнення деяких непорозумінь у процесі листування (вчитель переплутав листи й учень отримав свій лист, а не лист товариша). Ми вважаємо,

що залежність від цього фактора буде поступово зменшуватись у міру опанування вчителем цього виду роботи.

Останнім слабким місцем у процесі експериментального навчання був час. Робота учнів над листами, їх редагуванням та саме листування вимагає більше часу, ніж відводиться програмою на оволодіння іноземним ПМ у середній школі. Таким чином, найбільша ефективність у формуванні навичок ПМ англійською мовою з використанням запропонованої методики може бути досягнута в спеціалізованих школах та гімназіях, де на навчання ІМ відводиться більше годин.

Узагальнення даних про ефективність навчання ПМ англійською мовою, яке проходило етапи ознайомлення, контрольованого, керованого та вільного письма з використанням листування в процесі навчання, дає змогу нам сказати, що така організація навчального процесу:

- дозволяє ефективно формувати відповідні вміння писемного мовлення;
- закріплює лексичні та граматичні уміння та навички;
- формує позитивний настрій школярів щодо писемного мовлення;
- створює необхідні умови для зародження творчої думки;
- сприяє зросту психомотиваційного потенціалу.

Значні результати п'яти зрізів, післяекспериментального тесту, аналіз робіт учнів та бесіди з ними підтверджують висунуту нами гіпотезу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беспалко В. П. Опыт разработки и испытание критериев качества знаний // Современная педагогика. – 1968.- №4. – С. 52-69.
2. Верещагина И. Н., Притыкина Т. А.. Учебник для 2 класса школ с углублённым изучением английского языка. – М.: Просвещение, 1991. – 179 с.
3. Воронка З. Романовська Ю. Рудник Т. “Let’s Start! – 3”: Книга для вчителя. – К.: Генеза, 1995. – 65 с.
4. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. – Владимир: Владимирский государственный пединститут, – 1980. – 103 с.
5. Плахотник В. М., Полонська Т. К. Англійська мова: Навчальний посібник для 1-го класу. – К.: Райдуга, 1993. – 312 с.
6. Скляренко Н. К., Олейник Т. И. Критерии оценки уровня практического владения учащимися иноязычным говорением // Учителю – современное знание и опыт. – Горловский гос. пед. ин-т иностранных языков. – 1995.- С. 85-92.
7. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. – Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1971. -143 с.
8. Ashworth J., Clark J. Stepping Stones. Teacher’s Guide. – Addison Wesley Longman Limited, 1997. – 64 p.
9. Byrne D. Teaching Writing. – London: Longman, 1979. – 157 p.
10. Holderness J. A. Chatterbox 3. – Oxford University Press, 1990. – 62 p.
11. Pincas A. Teaching English Writing. – London: Macmillan, 1993. – 125 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бричка Олег Миколайович – викладач кафедри англійської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: питання методики викладання іноземних мов.

БАЧИТИ ПО-НОВОМУ

Дональд Везенфорт (Вашингтон – Кіровоград)

У цій статті робляться висновки про мій досвід перебування і викладання у Кіровограді.

In this article I draw conclusions about my experiences in Kirovohrad.

Генрі Міллер колись слушно зауважив, що мандрівник починає свою подорож, перебуваючи в полоні звичних форм мислення, які поступово змінюються під впливом нових вражень. “Куди б ми не подорожували, то до певної міри залишаємося на якорі біля рідних берегів. Місце призначення - це, ймовірно, не географічне, а концептуальне поняття. Це новий спосіб сприйняття звичних речей”.

Моя подорож до України й робота у Кіровоградському державному педагогічному університеті (КДПУ) дала змогу усвідомити, що я також перебуваю у полоні своїх американських життєвих стереотипів. І хоча в цілому ця подорож сповнена позитивних вражень, найбільш цікавим для мене було не саме перебування на Україні, а ті несподівані зміни, які відбулися у зв'язку з ним у моєму менталітеті.

Ця стаття є спробою описати ці зміни за час моєї волонтерської роботи в КДПУ як професора, представника університету Джорджа Вашингтона, що у Вашингтоні. Звичайно, чотири місяці – це не достатній строк для того, щоб претендувати на серйозний аналіз українського суспільства чи хоча б діяльності КДПУ. Крім того, це моя перша подорож не тільки до України, а й взагалі до Східної Європи, на відміну від Західної Європи, яку я добре знаю. Інакше кажучи, мої знання у сфері українського життя були настільки обмеженими, що будь-який досвід сприяв би їх значному збагаченню. Отже, наведене нижче – це не наукове дослідження, а лише узагальнення деяких вражень від мого перебування на Україні.

Відданість та навчальне навантаження

Найбільше вразила мене, американського професора, відданість українських колег своїй вчительській професії, особливо при тому неймовірному навантаженні, яке їм доводиться виконувати. На педагогічному відділенні університету Джорджа Вашингтона моє тижневе академічне навантаження, окрім участі у засіданнях комітетів та кафедр, надання консультацій студентам та керування їх дослідженням, складає 12 годин. Інші американські викладачі, які зосереджені на науковій роботі й публікаціях, мають навантаження у межах 9 годин на тиждень. Це ніщо порівняно з 20 чи більше годинами щотижневих лекцій та практичних занять, які вимагаються від викладачів КДПУ, водночас з обов'язковою участю у засіданнях і зборах та науковою роботою. А ще ж потрібен час, щоб просто виживати в цьому суспільстві, час на виконання такої фізичної роботи, як, наприклад, кип'ятіння на плиті води для прання, бо газова колонка не запалюється через низький тиск газу! Образно життя в Україні можна порівняти з бігом по дну плавального басейну, наповненого водою. Хоча це в принципі й можливо, але потребує значно більше зусиль, ніж пересування по суші.

Захоплюючись умінням українських педагогів забезпечувати в таких умовах належний рівень викладання та наукового дослідження, я водночас ще більше починаю цінувати пріоритети американської школи, що підносить критичний, продуктивний тип мислення. Як писав Дідро, “є три основні способи набуття знань: спостереження..., міркування й експериментування. Наші спостереження повинні бути уважними, міркування глибокими, а експерименти точними. Але ми рідко бачимо таку триєдність в одній особі. Саме тому творчий геній є явище непересічне”. Для досягнення уважності в спостереженнях, глибини - в міркуваннях й точності - в експерименті вирішальним стає фактор часу. Мій статус американського професора надає мені таку можливість. Я маю

час планувати й ретельно виконувати складне наукове дослідження, а також працювати над підвищенням якості свого викладання. Значні часові обмеження, в яких працюють викладачі КДПУ, очевидно, ускладнюють виконання цих завдань, і я щиро захоплююсь тими з них, кому вдається добитися суттєвих успіхів у викладанні й дослідженні.

Навчальні технології

Вразило мене також те, чого можна досягти, не маючи широкої навчальної бази, що є невід'ємною частиною більшості американських університетів. Серед кіровоградських студентів я зустрів багато розумної, талановитої та ерудованої молоді. Свої здібності вони розвинули в класах, які не оснащені сучасними комп'ютерами та Інтернетом, відеоапаратурою та навчальними касетами, при відсутності великих наукових бібліотечних фондів. Звичайно, я ніколи не відмовився б від таких "принад" цивілізації, але тут я зрозумів, що ефективна освіта можлива й без них. Однак, якщо для українського викладача це цілком прийнятний стан, то американському професору з ним важко змиритися. Я звик до класів, де був би хоча б оптичний проектор, до класів, оснащених за останнім словом техніки аудіовізуальною апаратурою, комп'ютерами, підключення до всесвітньої інформаційної мережі Інтернет. Навчальні комп'ютерні технології стали невід'ємною частиною моєї багаторічної викладацької діяльності. Тому мені довелося дещо переглянути свою методику викладання для того, щоб пристосуватися до навчальних умов КДПУ, де аудиторні технічні засоби зводяться в основному до класної дошки.

Незважаючи на мою любов до технічних засобів, я зрозумів, що методики успішного викладання не обмежуються ними. Я згадав попередження Джона Дьюї щодо хибного погляду на педагогічний прийом як на стовідсоткову гарантію досягнення успішного кінцевого результату – виховання освіченої людини. Виявляється, всупереч розхожому американському переконанню, збільшення фінансових витрат на освіту не обов'язково призводить до її суттєвого поліпшення. Впровадження найновіших навчальних технологій не обов'язково спричиняє рівноцінне збагачення знаннями студентів. Освіта – це значно складніший комплекс педагогічних зусиль, що не зводиться до такого простенького рівняння.

Але знову ж таки, повертаючись до технічних засобів навчання, важливо пам'ятати, що ми живемо в епоху масової глобалізації. Знання інформаційних технологій важливе ще й тому, що весь цивілізований світ користується ними й чекає цього від нас. Через обмежену кількість навчальних ресурсів (книг та бібліотечних приміщень), для українських науковців, викладачів і студентів вирішальним фактором успіху має стати можливість користуватися Інтернетом. Проілюструю сказане таким прикладом.

Мені пощастило познайомитися з талановитим студентом КДПУ, який бажав дослідити творчість ряду сучасних письменників, котрі належать до української діаспори. Не маючи змоги знайти необхідні матеріали в українських бібліотеках, але знаючи, що багато з них зберігається у фондах американських університетів, він звернувся по допомогу до мене. Ми задіяли базу даних американських бібліотек, всі необхідні пошукові системи Інтернету й одержали кілька важливих документів, а також електронні адреси спеціалістів, які знайомі з цією групою українсько-американських письменників. На виконання усіх операцій пішло всього-на-всього півтори години. І хоча поштові пересилки деяких документів є інколи складною операцією, Інтернетовські матеріали, звичайно, надходять відразу. Цей приклад повинен зайвий раз переконати українських освітян у необхідності активніше користуватися сучасними навчальними й дослідницькими електронними технологіями.

Взаємодія між викладачем та студентом

Одним із незвичних і не досить зручних для мене аспектів викладання у КДПУ були стосунки між викладачем та студентами на занятті. В американському класі, де кількість

присутніх на практичному занятті не перевищує 20 осіб, я звик до високої активності студентів. Слід зазначити, що я також маю практичні навички роботи з іноземними студентами, що я знайомий з особливостями культурологічного підходу до навчання. Я викладав західноєвропейським та південноамериканським студентам і знаю, що вони легко залучаються до активного, творчого обміну думками на практичному занятті. Працював я також із студентами азіатських країн, багато з яких звикли бути пасивними на занятті, сидіти тихо, а якщо їй задавати поодинокі питання, то обов'язково в супроводі ритуального вибачення за порушений хід заняття.

У мене в аудиторії ніколи не було жодного українського студента, але поодинокі російські та польські студенти були досить активними. Вони не лише задавали питання, але й активно висловлювалися з приводу питань інших, задаючи тон дискусії, провокуючи обговорення гострих тем. Маючи такий досвід за плечима, я приїхав до КДПУ сповнений надії зустріти тут активну студентську аудиторію. Але мої сподівання не справдилися. І хоча мені пощастило познайомитися з рядом талановитих студентів, більша частина студентської аудиторії (у тому числі дуже здібні люди) ніяквіла під час колективної дискусії, вибачалися, якщо задавали якесь питання, не говорячи вже про питання, які, на їхній погляд могли зачепити мене. Я не стверджую, що активність американських студентів не завжди буває високопродуктивною, але, як звичайно, це ефективний прийом підвищення якості навчання і викладання. Робота ж у КДПУ змушувала мене іноді вдаватися до таких нетипово американських прийомів, як підготовлене обговорення (“дай-і-лише-тоді-візьми”).

Гнучкість системи

Цікаве питання, яке я часто обговорював з викладачами та адміністрацією КДПУ, стосується ступеня гнучкості наших двох систем освіти. Я був приємно здивований, коли дізнався, що українські абітурієнти нещодавно одержали можливість вступати відразу до трьох вузів замість одного, як це було раніше.

Українські професори, мабуть, були не менш здивовані, коли я розповів їм, що американські випускники можуть подавати документи до будь-якої кількості університетів.

Незвичайним для мене був також поділ студентів на навчальні групи, в яких вони перебувають протягом усіх років університетського навчання. Така формальна структура для мене поняття не зовсім нове. У школі бізнесу університету Джорджа Вашингтона, наприклад, також існує поділ на студентські групи, але, навіть перебуваючи в одній групі, студенти можуть вибирати різні предмети. У груповій структурі я вбачаю як переваги, так і певні обмеження.

Цікавим для мене виявилось й те, що в українських вузах навчальні предмети, в тому числі профільні, на кожному факультеті затверджуються вищими інстанціями в той час, як американські студенти самі вибирають для себе профільні предмети та будь-які непрофільні дисципліни. У такій системі, що може здатися українцеві анархічною, нерідкі випадки, коли студенти вивчають добру половину своїх університетських курсів, перш ніж вибрати профільний предмет до душі.

Перехідний період

Мої найбільш цікаві спостереження стосуються перетворення українського суспільства (на думку багатьох, відносного) із складової частини Радянського Союзу в незалежну демократичну державу. Ці перетворення іноді виявляються у досить несподіваних формах. Уперше я зробив такий висновок, коли спостерігав святкування 10-ї річниці незалежності України в Києві. Над Хрещатиком вгору злетіла низка повітряних кульок у формі цифри “10” і зачепилася ... за червону зірку, що прикрашала сусідній будинок. У Кіровограді є вулиця Леніна, а також багато інших символів Радянської влади.

Менш очевидними, але більш важливими для нашого обговорення є зміни в системі освіти. Ще небагато українських студентів та викладачів мають необхідне розуміння інших культур, що існують за межами колишнього Радянського Союзу, розуміння того, що приходить у результаті подорожування та достатньо довгого проживання в цих культурах. Також ще досить часто використовуються у навчанні матеріали й прийоми авторитарні за духом та методологічно орієнтовані на вчителя. І разом з тим радісно бачити, як поступово зникають ознаки колишньої системи. Гранти та Інтернет прискорюють обмін інформацією і стимулюють співробітництво між нашими народами. Цю ж функцію виконують наукові та освітянські обміни. Використання сучасних навчальних матеріалів також поліпшує взаєморозуміння, а менш авторитарні та орієнтовані на студента методики обіцяють зміцнення демократії та розквіт суспільної самосвідомості. Всі ці зміни принесуть користь обом нашим культурам.

Висновок

Закінчуючи розмову про враження від української освіти, які я заберу із собою у США, дозвольте мені наголосити на тому, що я у більшості випадків не пропагую прямі запозичення з американської системи вищої освіти. Я переконаний, що ми можемо й повинні вчитися один в одного, і що жоден підхід до освіти не є ідеальним чи універсальним. Крім того, говорити про якусь “одну” систему вищої освіти США – це неприпустимо спрощувати речі, це приховувати багато інших підходів, притаманних американській освіті, це не враховувати постійні зміни, що в ній відбуваються.

Однак, я не думаю, що хтось буде заперечувати важливе значення для будь-якої сучасної освіти навчальних технологій, сучасних навчальних матеріалів та навчальних методів, спрямованих на плекання демократичних ідей та виховання освічених, творчих особистостей. Я маю надію, що наші країни й наші університети продовжуватимуть співробітництво, зміцнюватимуть свою здатність критично оцінювати наші системи освіти з тим, щоб визначати й робити необхідні зміни, корисні для всіх.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дональд Везенфорт – доктор лінгвістики, асистент професора на відділенні англійської мови як іноземної в університеті Джорджа Вашингтона, США.

Коло наукових інтересів: використання навчальних технологій, лінгвістичний аналіз електронних текстів.

Переклад Людмили Гаркуші.

ЕРГОНОМІЧНІ ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ВИКЛАДАЧА, СТУДЕНТА Й УЧНЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ТА ВИКОНАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ФІЗИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Віктор Вовкотруб

У статті розкрито вплив процесів гуманізації і гуманітаризації на створення ситуацій, що потребують психологічного захисту викладача, студента та учня як ергономічної проблеми процесу підготовки й виконання навчального фізичного експерименту.

The influence of humanisation and humanitarisation processes on formation the situations that require psychological protection of a teacher, a student and pupil as an ergonomic problem of preparation and fulfilment of educational physical experiment is considered in this article.

В основних принципах та положеннях процесу реформування освіти в Україні гуманізацію і гуманітаризацію виділено як основні напрямки вдосконалення процесу навчання. Гуманізація освіти – це ставлення до людини, пройняте турботою про її благо, повагою до її гідності; це система ідей і поглядів, спрямованих на забезпечення

пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини й навколишнього середовища, суспільства й природи. Гуманітаризація покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості (4, с.9).

Рівень духовної культури людини однаковою мірою визначається рівнем оволодіння як гуманітарними, так і природничими знаннями, враховуючи нинішню технічну сферу, в якій кожна людина живе й працює. Пізнання людиною навколишнього світу, опредметнення здобутих знань через творення нового предметного оточення для задоволення своїх матеріальних і духовних потреб привело до самоутвердження людини як свідомої істоти. Гуманізація і гуманітаризація у викладанні фізики як у загальноосвітніх закладах, так і у вищих педагогічних – це повернення до особистості викладача, студента й учня, їхніх запитів, створення умов до самовизначення і розкриття здібностей.

Курс фізики належить до складних дисциплін. У процесі формування наукових поглядів на явища природи й суспільства необхідно постійно вдосконалювати методику викладання фізики, приділяючи особливу увагу на її експериментальний характер. Засоби для реалізації навчального експерименту повинні ґрунтуватися на найновіших досягненнях науки й техніки, забезпечуючи максимальну відповідність ергономічним вимогам. Аспекти педагогічної ергономіки однаковою мірою стосуються процесу навчання в загальноосвітній школі й підготовки педагогічних кадрів. На кожному етапі однією з основних проблем є активізація пізнавальної діяльності учнів і студентів, де найбільш важливою є психологічна установка студента й учня. Будучи правильно організованою, така установка зумовлює високу працездатність учня і студента протягом досить тривалого часу, позитивно впливаючи на швидкість, обсяг і якість засвоєння знань та формування вмінь і навичок.

Гуманізація і гуманітаризація освіти, експериментальний характер навчання фізики, психологічна установка, з одного боку, викладача, а з другого – студента чи учня взаємопов'язані й залежні від ергономічних вимог, від функціонування ергатичної системи. Ергатична система поєднує в собі людину чи колектив людей як регулятора (оператора) й технічні пристосування, як об'єкт керування. Відповідно до навчального фізичного експерименту – це система "викладач – експериментальна установка – студент або учень".

Процеси гуманізації і гуманітаризації суттєво актуалізують гуманітарні чинники педагогічної ергономіки, зокрема, психологічний захист викладача, студента й учня в процесі підготовки та проведення вчителем або студентом, чи учнем навчального фізичного експерименту. Чому учень, знаючи чи передбачаючи, що його чекає на уроці, вирішує не відвідувати урок? Чому викладач, будучи безпорадним стосовно низької ефективності виконання експерименту, все ж приходить до аудиторії, лабораторії чи класу? В цих запитаннях сконцентровано багато проблем: професійна компетентність щодо вміння педагога бачити завдання і мету навчання, створювати нормальний психологічний клімат в аудиторії або класі, працювати з цілим класом та в той же час бачити й розуміти кожного учня, вільно й логічно говорити, слухати учня, висловлювати свої думки. Розглянемо чинники створення такого психологічного клімату в лабораторії або класі, що унеможливорює стресові стани й перевантаження викладача, студента чи учня.

Свої думки педагог повинен вміти доводити, а не нав'язувати. Імперативний підхід до виховання та навчання обмежує учнів більшою мірою і студентів у меншій самостійності, їхня творчість підмінюється намаганнями запам'ятати, а бажання пошуку – інстинктами репродуктивності. Так, наприклад, керуючись інструкціями до лабораторних робіт, викладач вимагає однотипний метод вимірювання часу руху тіла за допомогою метронома кожній ланці класу, посилаючись на відсутність механічних секундомірів. При цьому вчитель ще й сам намагається фіксувати діяльність учнів відповідно до своїх указівок.

Виконання інших незрозумілих дій для нього характеризує з негативної сторони процес виконання роботи ланкою. Обставини ж наявності в учнів електронних годинників з функціями секундоміра для досить точного фіксування часу на протипагу запропонованому застарілому методу вчителем враховані не були. Не враховано, що порівняно з дорослими процентна кількість школярів, здатних до творчості, більша в 5–15 разів.

Навчання фізики сприяє формуванню раціонально-аналітичного мислення особистості. Нинішня методика має пропагувати: замість інформативного пошукового методу; не стільки заучування знань, а скільки засвоєння методів і засобів наукового пізнання; підняття до навичок використання наукових здобутків, де вирішальну роль відіграв навчальний експеримент. Суттєве значення мають спонукальні психолого-педагогічні заходи, спрямовані на усвідомлення суб'єктом своєї значущості та обов'язку в сучасному техногенному світі (2).

У вищому педагогічному закладі студентів необхідно готувати до реальної оцінки успіхів і невдач у структурі сучасної школи в цілому, й зокрема, до організації та проведення навчального експерименту, на власному прикладі показувати зразки педагогічної майстерності. У процесі підготовки до заняття педагогу важливо визначитись стосовно диференційованого підходу до кожного учня в аспекті його психологічного захисту, врахувати індивідуальні особливості в плані: чому учень, який володіє достатнім обсягом теоретичного матеріалу, пасивний до виконання експериментального завдання, а інший учень – навпаки; чому учень, який досить активно займається конструюванням та експериментуванням поза школою, відмовляється виконувати такі завдання на уроці; чому окремим учням чи всьому класу буває нецікаво в процесі виконання експерименту тощо. Разом з тим слід критично поставитися до вимог програм стосовно змісту й методів виконання експерименту, виходячи з умов і нових досягнень у науці й техніці та відповідно до ергономічних вимог. Усе це розв'язує проблему ефективності діяльності викладача залежно від параметрів його робочого місця, його позицію при виконанні демонстраційного експерименту або проведенні занять з виконанням експериментальних завдань.

У викладача інколи виникають труднощі при одержанні на свою адресу "незручного запитання". Такі ситуації пов'язані з проблемою психічного захисту і є ергономічною проблемою. Ситуація для педагога, подібна аналогічній, для студента або учня при зміні їхнього моторного поля, а саме: при зміні домашніх умов на класні, при застосуванні знань у практичній діяльності, при заміні знайомого обладнання на нове досконаліше або навпаки тощо. За відсутності адаптації до нових умов кожна з названих ситуацій – своєрідний вияв психологічного захисту. Пауза, тривалі роздуми, перегляд довідників або підручників за даних умов недопустимі. Авторитетний викладач в очах студента, а вчитель в очах учня – це та межа, якої вони ще мають досягти й велике виховне значення має вміння вчителя і викладача оцінювати ситуацію та доступно давати пояснення. Інколи, щоб не виникало гнітючої паузи, доцільно використовувати "правило бумеранга", переадресувавши запитання аудиторії, класу. Студенти, учні не чекають готової відповіді, самі пропонують свої варіанти, чим надається можливість вчителю у спокійніших обставинах обдумати запитання.

Одним з інструментів імперативного навчання є оцінка, до якої звикли викладачі, вчителі, студенти і, звичайно, учні. Донині п'ятибальною системою оцінювались основні параметри діяльності учня і студента, суттєво впливаючи на їхній соціальний статус і навчальну роботу. Ш.А.Амонашвілі показав виняткову роль оцінки в соціальному житті школяра. Так учні молодших класів утворюють аморфну групу, в якій ще важко розрізнити якісь зв'язки, що визначають дитячий колектив. У подальшому ж під впливом оціночних суджень педагогів, однолітків, членів сім'ї, знайомих школяр починає

усвідомлювати своє "я" в системі цих оцінок, відчувати свої малі й великі невдачі. Формується самооцінка учня, що визначає його соціальний стан у колективі. Ш.А.Амонашвілі відзначає, що оцінка "на практиці стає джерелом радощів і горя. Не помічати таку дійсність – означає не допустити серйозні психологічні прорахунки в аналізі оціночної сторони навчання" (1, с.13). Саме імперативність навчання, яка ґрунтується на формальному підході до особистості учня й оцінювання, вже на початку навчання фізики (зокрема пов'язаного з виконанням учнями навчального експерименту) сприяє виділенню у колективах учнів кількох ярусів, які різняться між собою типом сумісних зв'язків та самооцінкою, вираженими окремими мікрогрупами за інтересами. Уведення дванадцятибальної системи оцінювання покликане оцінювати з достатнім рівнем об'єктивності лише досягнення в оволодінні знаннями, формуванні вмінь та навичок. Процес перебуває у стані становлення, принципи оцінювання результатів процесу виконання і навчального експерименту ще далеко не відпрацьовані. Підвищення ефективності виконання лабораторних робіт вимагає від учнів більше самостійності. Йдеться про глибоке усвідомлення учнями мети й методів виконання лабораторної роботи. Визнано ефективним поєднання індивідуальної і колективної форм діяльності при підготовці та проведенні диференційованих лабораторних робіт. Інструктивний матеріал диференціюється за трьома рівнями, і кожен учень, крім загального для всіх завдання, дістає й індивідуальне (6). Суть ергономічного підходу до вироблення критеріїв оцінювання діяльності учнів у процесі виконання експерименту полягає у ліквідації стресів і конфліктів, пов'язаних з оцінюванням. Важливо, щоб оцінка, яку діям учня дає не вчитель, а інший учень, була об'єктивною і збігалася з самооцінкою, не була причиною виникнення в учня негативних психічних станів (3).

Оцінювання експериментальних дій студента як майбутнього фахівця має дещо інші мотиви. Такі дії становлять експериментальні заняття з курсу загальної фізики, а також з методики її викладання, де завдання виконання експерименту мають як спільні, так і свої специфічні особливості. Якщо оцінювання виконання і результатів лабораторного практикуму з курсу загальної фізики має багато спільного з оцінюванням учня школи, то на заняттях з методики фізики формується ще й учительська майстерність. Тут значною мірою оцінку визначає відповідність рівню ергономічних вимог, рівень умінь виконувати демонстраційний експеримент та проводити лабораторне заняття з учнями. Саме формування педагогічного підходу часто пов'язане з психологічними проблемами, де не завжди спрацьовує психологічний захист. Стан такий є критерієм для оцінки відповідності психологічних рис студента обраній спеціальності.

При виконанні викладачем демонстраційного експерименту організація психологічної установки та невимушеної колективної уваги учнів або студентів значною мірою визначається як якістю виконання, так і засобами, котрі для цього використовуються.

Ретельно підібрані досліди є тим вагомим засобом, за допомогою якого можна найдохідливіше показати труднощі відкриття окремих явищ, використання наукових досягнень у техніці, перспективи розвитку досліджень. Недопустимо перевантажувати психічну діяльність, використовуючи недосконалі технічні засоби, а потрібно створювати такі пристосування, які максимально відповідали б фізіологічним особливостям людини. Зараз необхідно не лише згадувати про найновіші досягнення у фізиці, а й експериментально відтворювати їхню суть, підкреслювати перспективу розвитку таких досліджень: "необхідно показати фізичні явища так, щоб вони не були відірваними від життя. Це дозволить показати для учня очевидним зв'язок між теорією і практикою ще на шкільній лаві і буде сприяти ліквідації найбільшої хвороби нашого навчання – його абстрактності, коли знання існують самі собою, а життя проходить саме собою" /5, с.237/.

Психологічний захист викладача – це передусім рівень його підготовленості до роботи у сфері "людина – людина", а в процесі виконання експерименту – в системі "викладач

(вчитель) – експериментальна установка – студент (учень)". Контакт з аудиторією для молодих викладачів (і студентів-практикантів) розпочинається з відвідування занять своїх колег та аналізу їхньої педагогічної роботи. У процесі аналізу ми завжди невідомо ставимо себе на їхнє місце, проектуючи спостережну діяльність на себе. Слід зауважити, що відсутність стійкої уваги, шум в аудиторії, лабораторії або класі – індикатор того, що весь експеримент чи фрагмент його виконання є причиною виникнення негативних практичних станів. Необхідно навчитись правильно реагувати на таку поведінку, варіюючи методикою або змістом фрагменту уроку, заохочуючи студентів чи учнів до роботи, виявляти винахідливість в активізації уваги аудиторії. Наприклад, можна змінити вид діяльності, зокрема скорегувати поставлене завдання таким чином, щоб це було переконливим на предмет того, що виконати його необхідно лише за даних умов. Це дозволить знизити психологічне навантаження.

Запобіганням необхідності психологічного захисту учня та студента на допущені помилки є визнання ними права на помилку. Для того, щоб не допускати помилок, необхідно вчити цього, допускаючи помилки. Хоч це й парадоксально, але можливість допускати помилки й оцінювати їхні наслідки дають змогу в подальшому їх прогнозувати та запобігати. Враховуючи, що в аудиторії або класі присутні перебувають на різних рівнях за знаннями й вміннями, творчий викладач повинен зруйнувати перешкоди між рівнями, створюючи атмосферу відвертої колективної творчості. Тут важливі оціночні судження викладача: необхідно підбирати такий експеримент і ставити до нього такі завдання, які б не вимагали запам'ятовування теоретичного матеріалу й формування унікальних умінь і майстерності, а розвивали сприйнятливості запропонованих завдань кожним учнем або студентом. Наприклад, завдання повинне бути розрахованим на розвиток спостережливості, вміння зіставляти, аналізувати, конструювати й робити свої власні висновки. Може виявитись, що учень чи студент з посередніми або й порівняно низькими здібностями за гостротою спостереження, швидкістю реакції та ін. в окремих ситуаціях виявиться на вищому рівні проти відмінника. Перешкода відмінностей між рівнями знань і умінь практично зникає. Разом зникає і необхідність психологічного захисту. Проте такий процес надзвичайно складний і потребує значних матеріальних і моральних затрат та індивідуального підходу.

Узагальнюючи сказане, важливо відмітити, що при плануванні комплексу заходів та завдань із врахуванням психологічного захисту учнів і студентів у процесі навчання необхідно констатувати, що:

- для студентів та учнів навчальна діяльність соціально значуща;
- характер соціальних стосунків має життєву суть;
- система оцінювання педагогом відображає рівень та обсяг досягнень у процесі навчальної роботи студента або учня;
- система оціночних суджень – регулятор соціальних стосунків у житті студента (школяра), стимулятор його навчальної діяльності, гарант психологічного захисту.

Разом з тим для студента до заходів належить і забезпечення якості організації виконання навчального експерименту відповідно до ергономічних вимог: наявність кабінету, оснащеного достатньою кількістю досконалих засобів, глибоку методичну підготовку до проведення занять у школі з використанням демонстраційних дослідів, організацію і проведення лабораторних робіт.

Для викладача передусім важливо сформулювати належний рівень його підготовленості до роботи в ергатичній системі "викладач (вчитель) – експериментальна установка – студент (учень)", вміння активізувати пізнавальну діяльність студентів, учнів. Крім того, важливе значення має рівень матеріального забезпечення виконання навчального фізичного експерименту, досконала методична підготовка до виконання всіх видів експерименту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет.– М.: Педагогика, 1986.
2. Бушок Г., Заболотний В. Гуманізація навчального процесу з фізики//Фізика та астрономія в школі.– 1938.– №4.– С.13–17.
3. Вовкотруб В.П. Ергономічні аспекти оптимізації виконання навчального фізичного експерименту //Наукові записки.– Випуск 21.– Серія: Педагогічні науки.– Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2000.– 150 с.– С.121–124.
4. Державна національна програма "Освіта". Україна ХХІ століття.– Київ: Райдуга, 1994.– 61 с.
5. Капица П.Л. "Эксперимент, теория, практика.– М.: Наука, 1981. – 495 с.
6. Костюкевич Д. Методичні засади шкільного фізичного експерименту//Фізика та астрономія в школі.– 1998.– № 4.– С.12–13.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вовкотруб Віктор Павлович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри методики фізики Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.

Коло наукових інтересів: ергономіка навчального фізичного експерименту.

ДЕМОКРАТИЧНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ПОЛІТОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Володимир Воєводін

У статті обгрунтовані принципи плюралістичної моделі викладання політології, розглянуті теоретичні й методичні питання вивчення політології у вищій школі.

The principles of the pluralistic model of teaching of Political Science and the problems of theoretical and methodical studying of Political Science in the higher institutions are investigated in the article.

Політологія як наука та навчальна дисципліна існує досить давно. Це один із найважливіших здобутків людського розуму, без якого неможливе існування суспільства. У сучасному розумінні – це науковий орієнтир, за допомогою якого моделюється, прогнозується та організується політичне життя держави.

Зміст політичної науки становлять неупереджені знання про закономірності соціально-політичного розвитку, про державні й політичні структури та інституції, їхній устрій та функціонування, про демократичні принципи й процедури суспільно-політичної взаємодії. Політична наука передбачає мінімум необхідного знання, без якого повноцінне громадянство неможливе. Метою політичної науки, її наслідком постає громадянин, член громадянського суспільства, демократичної держави, особа, яка відчуває й цінує свою свободу, здатна сама обирати собі пріоритети в житті, має простір для такого вибору, право на помилку в ньому й шанс на її виправлення, яка усвідомлює цінність людської гідності й сталих суспільних взаємозв'язків та функцій, спроможна їх захищати й відстоювати. Політична наука дає уроки конституційної освіченості, самоусвідомлення особистості, сприяє оптимізації соціально-політичних процесів, збереження суспільної стабільності, формування й зміцнення громадянського суспільства.

Політологи нині перебувають у постійному творчому пошуку. Стоїть питання перед практиками й теоретиками, як знайти такі оригінальні форми та методи викладання і навчання у вищій школі, завдяки яким процес засвоєння політичних знань мав би позитивну величину? Тому й переслідує педагога вічна проблема, як відшукати таку оптимальну доступну структуру викладання соціально-гуманітарних наук у вузі, щоб вона

змогла зацікавити аудиторію, щоб своїм евристичним змістом та емоційною насиченістю кликала молодь у хороми науки й доброчесності, постійно активізувала її прагнення до істини.

У сучасних умовах, коли суспільство, як кажуть, “кипить” ідейно-політичним плюралізмом, усе гостріше відчувається потреба в такій моделі викладання, котра ґрунтувалася б на плюралізмі методологій.

Що ж являє собою плюралістичний підхід до викладання політології? Які принципи плюралістичної моделі викладання політології у вищій школі?

По-перше, це невід’ємне право викладача на свободу вибору того чи іншого методологічного інструментарію при розкритті курсу політології, подолання тенденційно-вульгаризаторського підходу до наявної різноманітності методологічних напрямів, за якими вони свідомо підрозділяються – за географічними або іншими ознаками (типу “Схід – Захід” і т.п.), на “правильні” й “неправильні”.

По-друге, це орієнтація навчального процесу, науково-дослідного пошуку на незмінні гносеологічні та аксеологічні “вісі координат”. Методологія, що обирається викладачем, повинна:

- а) наближати до істини, а не віддаляти від неї;
- б) відповідати загальнолюдським цінностям, а не суперечити їм.

По-третє, мається на увазі неприйняття “фігури умовчання” стосовно до помилок тієї чи іншої теорії: навмисне приховування істини (навіть з добрих намірів) у кінцевому підсумку нехтує принципами науки, виховання, освіти, веде до помилкових поглядів, до напівправди. У будь-якій концепції (цього вимагає й етика вченого) плюс треба називати плюсом, але і мінус – мінусом, незважаючи на авторитети.

По-четверте, плюралістична модель викладання – це й заснована на принципах педагогічного співробітництва демократична методика впливу на студентів, свобода їхнього світоглядного самовизначення, заохочення самостійності суджень, а також взаємна вимогливість викладача і студентів один до одного, їхня обопільна відповідальність, високий рівень самоконтролю.

І, нарешті, по-п’яте, це терпимість до іншого (протилежного) погляду, вироблення на заняттях уміння слухати й чути. Це – досягнення компромісної, погодженої єдності різноманітних світоглядних підходів, ідейних переваг (сам викладач при цьому повинен залишатися втіленням ідеологічної неупередженості, відповідальності перед наукою, перед майбутнім). Це – наука консенсусу! Тому так важливо, щоб демократична методика викладання політології розкривалась через утвердження пріоритету миротворчих начал над конфліктоутворювальними.

Викладання та вивчення політології у вищій школі, демократичні методи її вивчення передбачають серйозну напругу думки, високоорганізоване, відповідальне ставлення до проблематики цієї науки. Хто уявляє, що заняття політологією – привід для того, щоб безтурботно “побалакати”, не докладаючи розумових і вольових зусиль, так собі “поговорити про те, про се, та й про політику”, той глибоко помиляється. До політології треба підходити з академічними мірками. Академічний рівень осягання політології потребує: 1) утвердження плюралістичної моделі викладання, яка передбачає рівноправне й продуктивне використання в процесі наукового пізнання різноманітних методологій. Плюралізм методологій – невичерпне джерело вільної творчості, неодмінна умова новаторської моделі викладання політології; 2) впровадження на заняттях і в позааудиторний час сучасної проблемно-пошукової методики педагогічного співробітництва викладачів і студентів, трансформація формули “суб’єкт – об’єкт навчання” в формулу “суб’єкт – суб’єкт”; 3) інтенсифікація самостійної роботи студентів (проведення, наприклад, усних і письмових колоквіумів, тестування та ін.); 4) забезпечення світоглядного суверенітету студента, зміцнення його внутрішніх гарантів

(демократичний стиль мислення, вміння студента користуватися свободою слова, здатністю до самообмеження такої свободи, відчуттям міри й такту, зміцненням і поглибленням сили самостійного судження, самостійної боротьби за істину та ін.).

Наука про політику – могутнє джерело істини, всебічного розвитку людського інтелекту, гуманізації і демократизації освіти та виховання, “окультурювання” політичної практики. Духовно-інтелектуальний прогрес суспільства залежить від його здатності виробляти альтернативні ідеї, відстоювати їх право на існування, кращі з них – втілювати в життя. Істина – понад усе. І понад владою. Тому громадянськість – споконвічна якість інтелігента. Він покликаний “вчити розуму” людей, утверджувати свободу переконань людини, її моральну спрямованість до добра, наповнювати “чашу” світогляду й душу людську віковою культурою. Словом, обличчя справжнього інтелігента має триєдину основу: це – ясне світло розуму, гуманістична культура й громадянська позиція. У цьому розумінні кожний інтелігент, у тому числі й педагог, просто зобов’язаний позитивно впливати (прямо чи побічно) на розвиток у суспільстві демократичних процесів. Справжня демократія не терпить спрощенства. Курс на “абсолютну єдність” був придатним, щоб зберігати **безвладдя натовпу**, тим часом як **влада народу** потребує здорового змагання інакомислення на благо особи й суспільства.

Демократичні методи викладання та вивчення політології у вищій школі – настійна потреба суспільного розвитку. За сучасних умов політологія постає засобом збереження й зміцнення державності, інтегрування розрізнених частин певного суспільства в розмаїту цілісність. Вона покликана вселяти в громадян упевненість, віру у власні сили, у власну спроможність оптимально, відповідно до національної ментальності й традицій влаштувати суспільне життя, шанувати цінності демократизму й злагоди.

Політична освіченість, знання сутності соціально-політичних процесів, причетність до чеснот цивілізації роблять демократію природною нормою й потребою існування людства й окремого громадянина.

Політологія значною мірою сприяє і сприятиме надалі розв’язанню завдань закріплених у Конституції України становленню і розвитку України як демократичної, соціальної, правової держави, використання творчого потенціалу суспільних, наукових, державних структур, підвищення її авторитету серед світової співдружності.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Володимир Воєводін – кандидат історичних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: методика викладання політології.

ГРОМАДЯНСЬКІ ОРГАНІЗАЦІЇ УКРАЇНИ: ЇХНЯ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ

Людмила Гаркуша

Розбудова громадянського суспільства в Україні є важливою умовою її подальшої демократизації й більшої відкритості. У статті розглядаються громадянські організації США, їх функції й завдання та робиться спроба сформулювати головні риси молодіжних організацій України на прикладі групи, яка поєднує інтереси національного розвитку з англійською діяльністю.

Building up a civil society in Ukraine is a crucial condition of its further democratization and openness. The article deals with the civil organizations of the USA, their functions and goals. Alongside the author attempts to formulate the basic features of Ukrainian youth organizations, while

studying the activities of the group that merges the interests of national development with English studies.

Без змін будь-яке суспільство приречене на загибель: енергія його громадян обернеться деструктивно проти них самих. Але кожне суспільство потребує також стабільності й безперервності, відсутність яких призведе до анархії. Ці два процеси є органічними частинами єдиного цілого, і, щоб стати здоровим, суспільство повинно знайти між ними золоту середину.

Безперервність підтримує структуру, без якої ніщо не може функціонувати, зростати чи розвиватися (9, 28). Головним інститутом, який виконує функцію стабільності та безперервності в передачі спадщини минулих поколінь є, звичайно, школа. Правильна освіта молоді повинна починатися з одержання міцних знань про природу й цінності нашого суспільства. Не навчивши молодь правил та основ життя у своїй країні, ми перешкоджатимемо їхньому подальшому розвитку. Вивчення основ знань, умінь, навичок та цінностей нашої культури є складним та суперечним завданням і потребує певних епістемологічних пут.

Але водночас доводиться визнати й недоліки традиційного навчання, зокрема, відсутність у його інструментарії внутрішньої мотивації як стимулу для одержання знань. “Бажання вчитися стає проблемою лише за певних обставин, таких, що складаються, наприклад, у школі з її фіксованою навчальною програмою, універсальним підходом та вимогами до учнів, точно визначеним напрямком розвитку. Проблема полягає не стільки в навчанні, скільки в тому, що, нав’язуючи певні речі, школа не враховує природні стимули, на яких тримається спонтанне навчання – цікавість (curiosity), прагнення до компетентності, бажання перевершити вибраний для себе взірець і глибоку потребу в суспільній взаємодії” (3, 50).

Для подолання цього суттєвого недоліку системної освіти багато американських педагогів пропонують повсюдне запровадження в теорію й практику навчання процедури критичного мислення.

Однак навчання думання чи стимулювання розуму не здійснюється шляхом простого маніпулювання чи підгонки мислення під запропонований зразок. Це не є також, на їхню думку, розвиток умінь чи навичок. Скоріше, оскільки думання має зовнішній, соціальний аспект, увага педагогів повинна зосереджуватися на перетворенні методу критичного мислення в інституційне явище.

Одним із шляхів такого перетворення є прийняття програми навчання, яка буде більше зосереджена на ідеях, аніж на вміннях. Вміння не є суперечними, а тому вони не можуть продукувати думку. Ідеї ж, навпаки, є способом пізнання світу (9, 31).

Але, якщо навіть американське суспільство насторожено ставиться до змін і часто засуджує інноваційну діяльність учителя (9, 30), що ж говорити про українську школу, з її технічним та методичним відставанням, низьким рівнем матеріальної зацікавленості та високим рівнем щоденної завантаженості вчителів тощо.

Передумов для створення демократичної школи шляхом прийняття загальнодержавної програми з критичного, творчого, ініціативного мислення у нас, очевидно, навіть менше, ніж в американській школі.

Але безперечно й те, що, ступивши на шлях демократичних перетворень, ми повинні пройти його до кінця і чим раніше кожний з нас почне рухатися вперед, тим швидше ми всі побачимо зміни на краще.

За моєю гіпотезою, що здобула грант Американської Ради Міжнародних Наукових Досліджень та Обмінів (IREX), енергійні вчителі повинні, не чекаючи на запровадження якісних змін у школі зверху, розвивати демократичну ініціативу знизу, на всіх ділянках своєї діяльності – науковій, викладацькій, методичній, громадській. Але, якщо перші три види діяльності є іманентними для більшості вчителів, то громадська діяльність є тим, від

чого ми часто стоїмо осторонь. Насамперед, це стосується роботи з молодіжними колективами, що складають основу громадянського суспільства, такими як скаути (чи їх альтернативи), добровільні асоціації, місцеві громади, церква тощо. Ці організації є осередками самоуправління, яке ґрунтується на визнанні важливої ролі кожної особи, “освяченої” моральними ідеями людської вартості та добра. Саме в таких осередках, в особистому спілкуванні, діти вперше пізнають громадянські цінності, основи суспільства – компетентність, характер і громадянськість (5, 4).

Однак може виникнути питання: навіщо нам зосереджувати свої зусилля на цих організаціях, якщо нам бракує часу займатися своєю повсякденною професійною роботою, хоча б з розвитку того ж самого критичного мислення?

Справа в тому, що вказані об’єднання, на відміну від школи, є добровільними й неформальними. Тому їх вплив на учасників спілкування значно перевищує вплив на них будь-якої школи, особливо авторитарної. У глобальній системі освіти ці осередки є острівцями вільного вибору й самоврядування, що покладається на внутрішній диктат совісті та загальноприйнятій моральній нормі (6, 2). Більш того, як зазначає П.В.Лушин у своїй монографії “О психологии человека в переходный период. Как выжить, когда все рушится?”, “при авторитарному стилі демократизм полягає в тому, що студент, учень має можливість займатися постановкою, вирішенням і перевіркою позашкільних завдань. Можна припустити, що чим більшими є зовнішній тиск в авторитарній системі освіти й неможливість реалізації своїх суб’єктивних функцій, тим більшими є прагнення учня та студента реалізувати свої нереалізовані функції вільного самопокладання та розвитку в позанавчальній ситуації” (1, 39).

Враховуючи цю психологічну особливість організацій громадянського суспільства, вчителі повинні стати принаймні їх асоційованими членами, але не для того щоб продовжувати свій авторитарний вплив на їх діяльність, а щоб “сплавити” свою мудрість і знання зі свіжими думками молоді в процедурі колективного критичного мислення та застосувати його результати для демократичних перетворень у країні.

Такі добровільні молодіжні організації стануть здоровою альтернативою шкільній академічності, точніше, сферою її практичного застосування та апробації. Але які конкретні властивості повинні бути притаманні цим організаціям, які риси характеру повинні вони плекати у своїх членах?

У нас є довга історія піонерської та комсомольської організацій, які, можливо, й починалися як справжні асоціації одностайців, об’єднаних спільною метою та аутентичними інтересами, але закінчилися жорстко регламентованими, формальними, обов’язковими чи навіть примусовими підлітковими та юнацькими структурами державного підпорядкування.

На відміну від них, організації громадянського суспільства, що існують у розвинутих демократіях, представляють надзвичайну різноманітність вікових, непрофесійних, професійних та конфесійних об’єднань.

Рада Громадянського Суспільства США у своєму “Зверненні до громадянського суспільства” (5, 7-13) об’єднує їх у 12 груп та визначає зміст і цілі їх діяльності:

1) Сім’я – колиска громадянства, заснована на любові, дисципліні та постійності. У ній дитина вперше дізнається про такі якості, як чесність, довіра, співробітництво, витримка, співчуття, особиста відповідальність, повага до інших – риси, що не можуть бути нав’язані законом, але є необхідними для життя в демократичному суспільстві.

2) Місцева громада, заснована на принципах взаємодопомоги, спільній побутовій діяльності, колективних спогадах і моральних вартостях, створює безпечне для проживання оточення.

3) Релігійні організації – найбільш представницький в американському суспільстві осередок з величезним не тільки моральним, але й фінансовим впливом завдяки благодійній діяльності її членів.

4) Добровільні об'єднання за інтересами – молодіжні, спортивні, етнічні організації, різноманітні клуби, ради, палати – втілюють дипломатизм, багатогранність і плюралізм американського суспільства та протистоять централізації влади й універсалізації культури.

5) Мистецтво та мистецькі установи – важливі джерела когнітивного та чуттєвого досвіду й натхнення, що поєднують традиції з новаторством, – є універсальним засобом аутентичного культурного обміну.

6) Структури безпосереднього народного представництва в місцевих органах управління – комітети шкільної опіки, ради відпочинку та розваг, правління міських зборів тощо – є інкубаторами громадянського самоуправління та розвитку таких громадянських якостей, як зваженість у прийнятті рішень та вміння досягати компромісу й консенсусу.

7) Система початкової та середньої освіти в тій частині, яка піклується про формування громадянської грамотності, засвоєння конституційних надбань, виховання поваги до громадянських та моральних ідеалів.

8) Вища освіта як осередок зростання демократії на засадах інтелектуальної свободи, критичного мислення, науковості, об'єктивності, правди й знання.

9) Приватні ділові кола та фінансово-економічні організації, що створюють робочі місця для великої кількості громадян та стимулюють їх чесну й творчу працю достойною винагородою, а тому є головним джерелом особистої гідності й формування незалежного характеру.

10) Засоби масової інформації, що можуть бути як дружніми, так і ворожими стосовно до життєвих цінностей.

11) Спільна громадянська віра й мета, що базується на класичному розумінні законів природи й природних прав та релігійних традицій.

12) Публічна моральна філософія, зведена на фундаменті біблійної релігійної моралі та конституційних прав і обов'язків.

Як бачимо, вказані організації вдало поєднують різноманітність видів діяльності з ідентичністю кінцевого завдання – плекання достойного громадянина демократичного суспільства.

В Україні ці організації, зрозуміло, представлені нерівномірно. Найбільший вплив на суспільство справляють навчальні заклади, найменший, мабуть, – місцеві громади та об'єднання за інтересами.

Тому їх створення й поширення повинно стати важливою умовою зростання громадянської свідомості всього суспільства. На початковому етапі свого існування вони, напевне, можуть поєднувати риси різних громадянських організацій, наприклад місцевої громади, добровільних об'єднань за інтересами, релігійних та мистецьких осередків тощо. Пояснюється це тим, що, не маючи великого їх вибору й можливості співпрацювати в кількох організаціях, людина, найімовірніше, з радістю віддасть усю себе одному осередку, аби тільки її здібності й прагнення могли реалізуватися.

Стосовно дитячих громадянських організацій, на мою думку, найбільш ефективними й тривалими мають бути ті, що інтегрують наступні риси:

А. Формальні:

1) територіальна спільність: близькість місця проживання, навчання в одній школі тощо;

2) досить широкий віковий діапазон учасників;

3) регулярність міжособових та загальногрупових контактів.

Б. Змістові:

- 4) наявність сталого спільного інтересу;
- 5) розвиток особистих талантів через наявність колективного попиту на них;
- 6) плекання національних традицій через взаємодію поколінь;
- 7) створення історії колективу, її послідовне документальне відображення;
- 8) особиста свобода при визнанні інтелектуально–морального домінування “моделей компетентності” (competence models);
- 9) пріоритетизація вищих мотивів діяльності – самовизнання та самоактуалізації (Maslow 1943, 1970, цит. за: 8, 501) – через групову діяльність;
- 10) короткочасне та довготривале планування колективної діяльності;
- 11) багатогранність, варіативність основної діяльності, її відкритість до змін і перетворень;
- 12) критичне мислення як основне джерело формування когнітивних, емоційних та колективних цінностей;
- 13) практичне творче втілення результатів інтелектуальної, емоційно-естетичної діяльності та їх суспільне визнання;
- 14) морально-етичне самоформування та його суспільне визнання;
- 15) громадянське зростання через оцінку власного трансформуючого впливу на життя суспільства.

Такими ознаками характеризується, зокрема, діяльність невеликого осередку дітей, підлітків та молоді під гордою назвою “The Invincible Kids” (“Непереможні діти”), що склався на основі інтересу до англійської мови та міжнародного спілкування. Проілюструємо декілька із зазначених властивостей дитячих організацій на її прикладі.

Територіальна спільність

Осередок об’єднує дітей, що проживають в одному мікрорайоні, та кількох їх однокласників з трьох шкіл міста Кіровограда.

Широкий віковий діапазон учасників

Спільнота розростається потроху не лише вшир, а й углиб, залучаючи до своїх лав дітей усе меншого віку. Зараз верхня вікова межа складає 25 років, нижня – 9.

Регулярність контактів

Усі члени осередку збираються щомісяця для розгляду поточних колективних справ або так часто, як це потрібно, для вирішення нагальних проблем. Меншими групами діти зустрічаються щотижня для занять англійською мовою та виконання індивідуальних чи мікрогрупових завдань.

Наявність сталого спільного інтересу

Осередок має 7-річну історію. Заснований як довільне зібрання однокласників мого сина для підготовки позакласних заходів та недільних розваг, він поступово переріс у групу молоді, що цілеспрямовано цікавиться англійською мовою.

Фрагментарний інтерес до англомовної музики, фільмів, книг з бойових мистецтв, дайджестів з часом змінився на поглиблене вивчення англійської мови з метою вступу до вузу. До професійних консультацій іноді залучали й мене. Англомовна діяльність групи піднеслася на якісно новий, міжнародний рівень, коли мій син, пройшовши відбір до програми FSA “Акт у підтримку свободи”, від’їхав на навчання до Америки.

Прагнучи домогтися того ж самого, його товариші розпочали інтенсивне листування з сином та американською сім’єю, в якій він жив. Їх цікавили як формальні аспекти відбору до програми, так і перелік особистих та моральних якостей претендентів, що, на думку американців, мають відповідати вимогам до членів демократичного суспільства.

У результаті група одержала кілька аутентичних матеріалів, що допомогли визначити основні пріоритети та скласти план практичної діяльності колективу.

Успіх іще двох товаришів у програмі FSA підтвердив правильність обраної стратегії й тактики групи та розширив географію її зв’язків. Тим часом, поки першопрохідці

прокладали шлях до престижних вузів США, Канади, Англії, України, завдячуючи своєму знанню англійської мови та позитивним рисам характеру, підростаючі родичі, друзі, сусіди з зацікавленістю спостерігали за бурхливою діяльністю осередку. Особливо вражали пишні зустрічі студентів, що приїздили на короткі канікули, – вітальні транспаранти, лозунги, пісні, квіти з боку господарів та сувеніри, книжки, газети, навчальні відзнаки з боку гостей. І довгі обідні розмови, розпитування, дискусії та фото на пам'ять.

Стимулювання розвитку особистих талантів

Нові діти приходять зі своїм світоглядом, талантами, вміннями, смаками й пропозиціями щодо урізноманітнення нашої діяльності та виходу її за межі осередку. Задовольняючи їх потребу в самореалізації, ми всі піднімаємося на якісно новий соціальний рівень, входимо в контакт з іншими громадянськими організаціями. Так, наприклад, двоє хлопчиків, любителі виконання важкого року під гітару, стали хітом наших концертних програм для гостей осередку; неабиякі музичні та акторські здібності дев'ятирічної Ксюши зробили її примадонною спільних спектаклів членів осередку із студентами факультету іноземних мов педуніверситету. Фрагменти цих спектаклів показуються по місцевому телебаченню. Багато членів спільноти є учасниками шкільних комітетів учнівського самоврядування, дебатклубів, екологічних організацій міста.

Водночас старші діти реалізують свої лідерські та викладацькі здібності, направляючи англійську діяльність молодших, що варіюється від штудіювання книжок, дидактичних матеріалів, комп'ютерних уроків з англійської мови до роботи в інтернеті, декодування англійських фільмів, переписування їх на CD-Rom диски та створення власних книжок у малюнках та діалогах.

Апогеем колективних зусиль та гармонізації індивідуальних можливостей є випуск інформаційно-художнього листка "Invincible Kids", що звичайно приурочується до якоїсь знаменної події. Діти пишуть власні вірші, дотепи, статті, розсилають запрошення до участі у випуску нашим закордонним членам спільноти та знайомим, шукають в інтернеті необхідну інформацію й оздоблення, виконують власні малюнки й, нарешті, здійснюють комп'ютерний набір, макетування та друкування листка на ретельно відібраному за якістю й кольором папері. Звичайно, до цього складного процесу залучені всі члени спільноти.

Нещодавно кілька дітей допомогли мені у виготовленні роздаткового матеріалу для workshop з критичного мислення на Другу Південноукраїнську Конференцію IATEEL в Одесі.

Зараз усі вони беруть участь у створенні книги про жінок Кіровограда, що є моїм спільним проектом з професором Монклерського університету М. Макхерджи. Разом ми обговорюємо питання анкети, пропонуємо кандидатів у персонажі книги, серед яких, звичайно, є мами, сестри, родички, знайомі дітей, беремо в них інтерв'ю, перекладаємо відповіді на англійську мову та набираємо на комп'ютері одержаний матеріал.

Плекання національних традицій через взаємодію поколінь

Не залишаються осторонь і батьки дітей. Їх участь у спільній справі не обмежується матеріальною допомогою у вигляді святкових обідів, наданні транспорту та домівок для потреб осередку, виготовленні костюмів, купівлі відео, комп'ютерного hard- та software. Своїм професійним внеском у колективне життя вони фактично сприяють злиттю дитячої групи за інтересом з місцевою громадою, що активізує функціонування їх обох.

Так, наприклад батьки однієї дівчинки, лікарі різного фаху, часто надають медичну допомогу родичам та сусідам членів спільноти.

25-річна студентка-заочниця факультету іноземних мов педуніверситету, дизайнер одягу за своєю першою спеціальністю, є постійним консультантом з іміджу як для членів нашої спільноти, так і для сусідів. Водночас, найкращі знавці англійської мови допомагають їй у виконанні міжсесійних завдань навчальної програми.

Багато місцевих бабусь передають дітям секрети традиційної української вишивки “хрестиком”, допомагають у виготовленні подарунків для іноземних гостей та до днів народження дітей, дають поради щодо розведення квітів, озеленення й прибирання вулиці. У свою чергу, діти піклуються про здоров’я й буденні потреби сусідів похилого віку та хворих, купують їм продукти харчування, ліки, ремонтують електроприлади, паркани, хвіртки, обрізають дерева й перекопують землю навесні, допомагають збирати врожай восени, просять батьків відвезти стареньких до лікарні.

Таким чином, має місце те, що Дж.Пасмор назвав “участю у великих традиціях” (12, 67). Помножені на нові можливості, що надає освіта, сучасні технології та все більша відкритість суспільства, традиції національного гуманізму формують у наших дітях почуття громадянськості, головними концептами якої є свобода, права, обов’язки, гордість за минуле, прагнення до високого майбутнього.

Створення історії колективу

Кращому осмисленню своєї громадянської та людської вартості сприяє створення історії колективу у фотографіях, аудіо- та відеозаписах зустрічей, дискусій, спектаклів, інтернетівському листуванні, матеріальних символах досягнень та визнання. Суб’єктивно ці документи розширюють часовий континуум нашого існування, надають більшій ретроспективної значущості тому, що ми зробили, сповнюють нас почуттям гідності та вдячності один одному. Згадуючи всілякі пригоди, казуси, недоречності, ми поблажливо ставимося до власних і чужих помилок, сприймаємо їх як необхідні моменти зростання. Одним словом, вчимося гуманізму. Водночас, аналізуючи фактори успіху, ми зосереджуємося на позитивних рисах і цілеспрямовано працюємо над їх формуванням у кожному з нас.

Особиста свобода при визнанні інтелектуально–морального домінування “моделей компетентності” (competence models)

Пріоритетизація вищих мотивів діяльності – самовизнання та самоактуалізації – через групову діяльність

Цьому сприяє важлива особливість психіки – потреба моделювати своє “Я” за аналогією до якоїсь певної особи або “фігури ідентифікації” (identification figure) (3, 46). У ролі таких осіб для більшості з наших дітей виступають старші члени спільноти, які досягли значного успіху в навчанні та кар’єрі. Але важливо зазначити, що під моделювання підпадають саме ті інтелектуальні, моральні та комунікативні аспекти особи-моделі, що сприяли її емоційному, соціальному та професійному зростанню. В усьому іншому діти бажають залишатися оригінальними. Такі моделі Дж.Брюнер називає “моделями компетентності” (competence model) (3, 47). Діти відчувають радість, якщо їм вдається зробити те, що зробила “модель компетентності”, але вони тяжко страждають, якщо терплять поразку й крах сподівань.

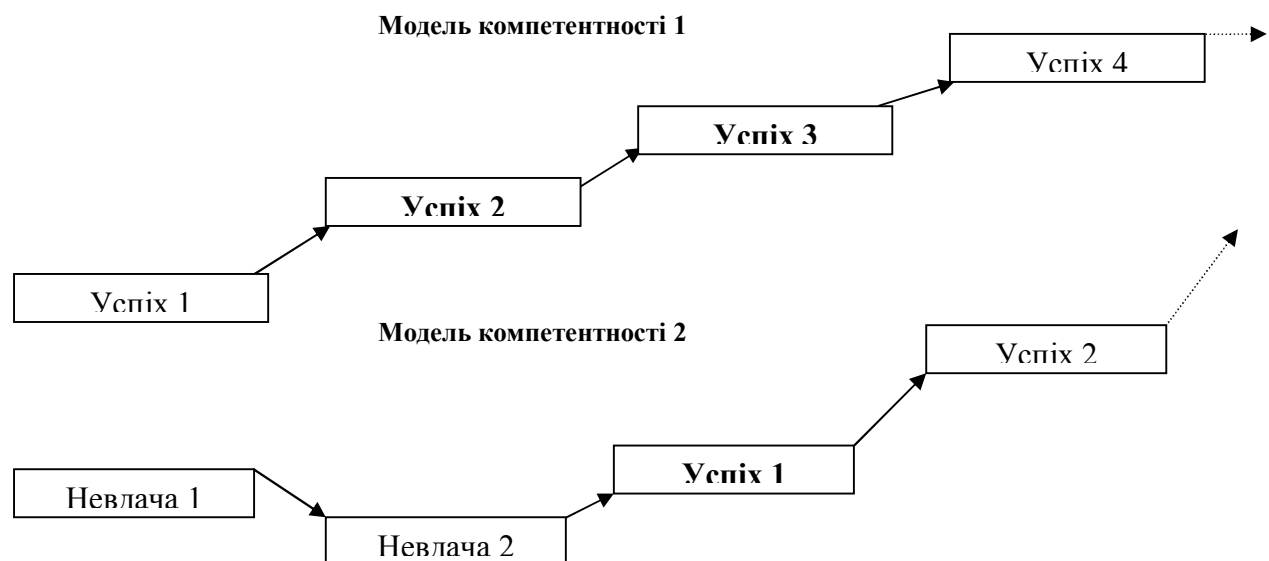
Психічно сильніші діти швидше одужують, відновлюють віру в себе й досягають своєї мети. Для інших процес реабілітації затягується надовго, особливо якщо невдачі сліднують одна за одною. Очевидно, в такому випадку блокується дія “закону ефектів”, який стверджує, що реакція повторюється з більшою часткою вірогідності, якщо в минулому її результатом був “задовільний стан речей” (3, 51). Позитивна роль колективу однодумців проявляється в підтримці, співчутті, похвалі, вірі в майбутній успіх товариша та утримуванні його в рамках тієї діяльності, якою займається група. У психології цей феномен називається “груповою поляризацією” (“group polarization”). “Груповий процес має тенденцію все більше підштовхувати членів групи в напрямку тієї діяльності, якою вони займалися спочатку” (Isenberg 1986, цит. за: 8, 675).”Після взаємного порівняння позицій та ставлення до справи деякі члени групи відчувають потребу наздогнати тих, хто зайняв вищу позицію і проявив більшу активність” (Hinsz & Davis 1984, цит. за: 8, 675).

Крім того, діяльність у групі дає краще розуміння ієрархії людських потреб: від фізичних, майнових, стосункових – до самохвалення й самоактуалізації (Maslow 1943, 1970, цит. за: 8, 501). Заради самоствердження як найвищої психічної потреби, діти вчаться добровільно обмежувати свої фізичні потреби, наполегливо працювати заради реалізації своєї мрії, знаходити нові шляхи й нові можливості колективної співпраці.

Покажемо у цьому плані є приклад одного з членів спільноти. Зараз цій дівчині 22 роки. У 10 класі вона не пройшла конкурс до програми “Акт у підтримку свободи”, а через рік не здала тест з точних наук до Києво-Могилянської Академії. Кілька місяців розгубленості, бесід зі мною, членами спільноти, перечитування концептуальних книжок та статей про подолання об’єктивних перешкод закінчилися влаштуванням на роботу перекладачем з англійської мови інформаційних передач CNN на місцевому приватному телеканалі. У грудні того ж року, за моєю порадою, дівчина вступила до екстернатури факультету іноземних мов Кіровоградського педуніверситету.

Прекрасне знання англійської мови, динамізм, життєрадісність, дисциплінованість, творче натхнення, комунікабельність відкрили їй шлях до справжньої журналістики. Декілька самостійних передач, участь у щоденних теленовинах, інтерв’ю з багатьма визначними жителями та іноземними гостями Кіровограда – такі етапи її дворічного сходження до високої мети – міжнародної журналістики. Нарешті, в листопаді цього року, на запрошення професора Американського університету, в якого вона свого часу брала інтерв’ю, дівчина їде на місячне стажування в одну з телевізійних компаній штату Каліфорнія, США. Зараз вона одержала карт бланш на створення передач на місцевому телебаченні, що стосуються зв’язків із США, навчання, розбудови громадянського суспільства в Україні. Пошук актуальних тем і підходів здійснюється з нашою допомогою й підтримкою. Разом ми розробляємо проект, направлений на підсилення ролі медіа в демократичних процесах, в якому, можливо, знайдеться місце і для інших членів групи.

Таким чином, дістаючи наснагу у досвіді та успіху своїх попередників, дівчина врешті-решт подолала об’єктивні та суб’єктивні перешкоди й домоглася власного успіху. У свою чергу, вона стала новою моделлю компетентності для молодших дітей і, можливо, більш вагомою, тому що звичайно в житті, навіть у надзвичайно зосередженому на звершеннях, успіх не є прямою висхідною лінією. Порівняємо ці дві моделі компетентності:



Як вважають американські психологи, певна міра невдач лише стимулює діяльність людини, загартовує її, надає новий життєвий досвід вирішення проблем, необхідний для подальших, більш суттєвих звершень. Крім того, здається, такі випадки підтверджують

дію ефекту “Zeigarnik”, що формуються таким чином: людина скоріше повернеться до завдання й краще запам’ятає його в тому випадку, коли з якихось причин його виконання було перервано, аніж тоді, коли воно виконувалося безперервно. Однак, цей ефект має місце лише тоді, коли поставлене завдання має структуру – початок, план і закінчення (3, 44).

Короткочасне та довготривале планування колективної діяльності

У нашому прикладі така структура є. Але важливо зазначити, що чим масштабніше завдання, чим більше часу й зусиль воно потребує, тим рухливішою й гнучкішою має бути його структура. Іншими словами, конкретний план діяльності для конкретної особи повинен бути набором варіантів єдиного інваріанта. Інваріант – це довгострокова перспектива та стратегія розвитку осередку, а варіант – це адаптація інваріанта до індивідуальних можливостей дитини та конкретних умов/пропозицій середовища.

Перевагою функціонування особи в осередку є те, що індивідуальна реалізація інваріанта старшими членами групи, а також обмін дітей інформацією про інші можливості надають кожному молодшому учаснику все більше варіантів, серед яких можна вибирати й які можна комбінувати в різних співвідношеннях. Але головне те, що діти набувають сміливості та ініціативності в пошуку нових, непізнаних шляхів перетворення особи в особистість.

Інваріант діяльності нашої групи можна зобразити таким чином:



Багатогранність, варіативність основної діяльності, її відкритість до змін і перетворень

Важливою вимогою до основної діяльності дитячої групи має бути її багатогранність, чуттєвість до нового, прагнення до змін, що зумовлювало б подальший розвиток усіх і кожного зокрема. Цьому, безумовно, сприяють постійне оновлення англомовних матеріалів, з якими працює група, та контакти з визнаними авторитетами у сфері нашого інтересу.

Окрім книги “The 10 Greatest Gifts I Give My Children. Parenting from the heart” Стивена В. Ваноя, збірки аудіокасет “Chicken Soup For The Soul (15). Stories To Open The Heart And Rekindle The Spirit” Д. Кенфілда та М.В. Хенсена та статті “Invincible Kids” з журналу U.S. News & World Report, November 11, 1996, що стали наріжними каменями нашої діяльності, її концептуальним обґрунтуванням, ми залучаємо будь-які технологічно та тематично нові англомовні матеріали. Метою їх засвоєння є не лише вивчення мови та ознайомлення з реаліями британського й американського життя, але, насамперед, визначення морально-етичних та громадянських норм життя, формування власного переконання в їх важливості для гармонійного розвитку особистості й суспільства. За останній рік ми приєднали до

свого інструментарію статті про громадянське суспільство “A Call To Civil Society” Д.В.Елштайна, “Restoring Civil Society: Living Up To The Ideas Of the Founding Fathers” Е.Дж.Фолнера, книгу з критичного мислення видання Монклерського університету США “Critical Thinking & Learning”, статтю одного з професорів цього університету А. Шарп “Навчання демократії” та розробки з критичного мислення доктора Мон Грегорі.

Велику емоційну силу мало для нас особисте знайомство з професорами цього університету під час спільних конференцій з викладачами Кіровоградського педуніверситету. Діти брали участь у семінарах та конференціях з критичного мислення, організували прийом американських професорів у нашому осередку, під час якого провели дискусію з морально-етичних вартостей казки О. Уальда “Щасливий принц”. Зараз ми підтримуємо зв'язки з цими викладачами, налагоджуємо контакти з молодіжними організаціями США. У наших найближчих планах є створення Webpage про осередок, що дозволить вийти на прямі контакти з громадянськими та освітянськими організаціями світу.

Англомовна діяльність старших дітей стимулюється також шкільними, міськими, обласними заходами. Усі вони активно працюють на відкритих уроках, є провідними учасниками шкільних гуртків з англійської мови, допомагають у своїх школах налагоджувати інтернет-класи, проводити тижні англійської мови, концерти, свята. Усі старшокласники беруть участь в олімпіадах з англійської мови та посідають у них призові місця. За час існування осередку 3 особи зайняли 5 та 6 місця на Республіканських олімпіадах.

Найбільш злагоджено вони працюють під час підготовки до відбіркових конкурсів програми “Акт у підтримку свободи” та стипендії братів Ельворті, що започаткована спеціально для нашого міста англійськими підприємцями. Як у справжній команді, діти розподіляють між собою обов'язки щодо збору інформації, швидкого реагування на події, підготовки певних аспектів конкурсу, тренування співбесід тощо. У нашому арсеналі є кілька книг з TOEFL та SAT, що допомагають у мовній підготовці. Рекомендації щодо стратегії й тактики написання есе та оформлення документів надають діти, що вже пройшли ці програми.

Вражаючим результатом колективних зусиль є перемога 7 членів осередку в американській програмі “Акт у підтримку свободи” та однієї дівчини в програмі братів Ельворті. Більше того, всі переможці виявилися добре підготовленими інтелектуально та психологічно до навчання в закордонних школах, а пізніше й у вузах. Усі вони одержали американські шкільні дипломи з відзнакою, а одна дівчина навіть увійшла до американського списку “Президентської відзнаки”, що надало їй право 75% знижки в оплаті за навчання в американському університеті.

Поступово наші діти залучаються й до наукової діяльності. Троє з них у різний час були членами Малої академії наук при КДПУ, працювали над написанням рефератів з історії англійської мови, літератури, економіки. За їх участю я готую матеріали до методрозробок, книжок, статей.

Критичне мислення як основне джерело формування когнітивних, емоційних та колективних цінностей

Важливою особливістю направлено інтелектуального розвитку є активізація логічного, критичного й творчого мислення. Зараз, коли ця тема стала не лише актуальною, але й модною в освітянських колах, часто дискутується проблема: чи є здатність критично мислити вродженою, а чи їй можна навчитися (4, 12, 2).

На мою думку, тут слід розрізняти практичне критичне й творче мислення, яке, щоб принести бажані результати, повинно бути як логічним, так і евристичним, покладатися як на досвід, так і на інтуїцію, та теоретичне, формально регламентоване мислення (reasoning), “філософствування”, що спирається на солідну наукову базу (епістемологію –

foundational knowledge (11, 262)), здійснюється через певні логічні процедури та відповідає універсальним інтелектуальним стандартам.

Одним з важливих критеріїв критичного мислення вважається його діалогічність – колективне обговорення проблеми, висловлювання й порівнювання протилежних точок зору з метою збагачення власного знання з даної проблеми та суспільних стосунків (13, 22). Однак, невже в нашому щоденному спілкуванні й вирішенні побутових проблем ми не зважаємо на думки інших при прийнятті особистих чи колективних рішень?! Звичайно, тут можливі логічні, афективні чи інтерактивні помилки, але вони свідчать про недостатньо високий рівень знань з проблеми, досвіду та культури критичного мислення, а не про їх відсутність. Як свідчать дослідження із стратегії розв'язування проблем, інтелект експертів нічим не відрізняється від інтелекту новачків. Різниця полягає лише в більшій досвідченості перших, у їх умінні розпізнавати зразки й поновлювати когнітивні схеми, а тому швидше приймати рішення (Bransford et al. 1986; Lash 1988; Wagner & Sternberg 1986; цит. за 16, 293). Що стосується життєвих проблем, то, як стверджують психологи, вони рідко піддаються вирішенню за “кулінарними” рецептами (cookbook solutions) (16, 293).

Тому, скоріше, вказані типи мислення є лише різними стадіями розвитку мислення як універсальної функції мозку, з однаковим механізмом дії, але, можливо, різним рівнем виконання та різним цілепокладанням. Очевидно, в діяльності інтелектуально розвиненої та прагматично орієнтованої людини ці два етапи співіснують і виявляються залежно від характеру її діяльності. Що ще їх розрізняє? Відомий бразильський педагог та вчений Паоло Фрер, чий досвід стосується освіти в країнах, що розвиваються, вважає, що природжена, “неозброєна” цікавість, яка притаманна всім людям на першому етапі розвитку мислення й яка проявляється в постійних запитаннях з метою виявлення чогось прихованого, – на другому, більш підвищеному етапі, змінюється на “епістемологічну цікавість”, що здатна на самокритику. Через самокритику досягається більша методологічна точність у пізнанні об'єкта дослідження (7, 37). Але критика, як і самокритика, безпосередньо пов'язана з поняттями свободи й демократії. Без них критика набуде форм дисиденства, а самокритика – рабства й прислужництва. Тому справжнє критичне мислення можливе лише в умовах рівних громадянських можливостей.

У такому випадку теоретичний курс критичного мислення підносить навички практичного критичного мислення на якісно вищий рівень і, разом із засвоєнням понять та вмінь демократичної взаємодії, є необхідним предметом середньої та вищої школи (11, 259). Але має бути правильним і те, **що розумово здорова людина здатна критично й творчо мислити без спеціального тренування, лише завдячуючи своєму життєвому досвіду та одержаній загальній освіті.** Більше того, перевага практичного перед теоретичним критичним мисленням деякими вченими вбачається в активності першого й реактивності другого. “Критичне мислення реактивне. Йому бракує творчих, конструктивних та композиційних елементів, необхідних для соціального розвитку. Підрахунок балів, дебати, аргументи, визначення помилок є лише незначною частиною мислення, але частиною, якій дозволили домінувати над цілим. Дорослим же доводиться планувати, вирішувати, вибирати, конструювати, проявляти ініціативу, творити речі. Усе це дуже відрізняється від реактивного мислення. Тут потрібна оперативність (орегасу), “вміння робити” (2, 132). Відповідно, критерієм успішності чи невдачі практичного мислення є позитивний чи негативний результат діяльності, якою людина займається.

Практичне творче втілення результатів інтелектуальної, емоційно-естетичної діяльності та їх суспільне визнання

Проведене мною зіставлення основних рис критичного й творчого мислення, описаних у роботах американських авторів, з діяльністю осередку “Invincible Kids”, здається, свідчить на користь висловленого вище твердження про критичність та творчість

практично орієнтованого мислення. Візьмемо для прикладу підготовку дітьми Різдвяного спектаклю на сцені КДПУ в 1999 році.

Д. Дьюї вказує, що критичне (у його термінології, *рефлексивне*) мислення починається із стану розгубленості, збентеженості, невизначеності (4, 15).

Але спершу повинна виникнути **потреба** в чомусь і прагнення її задовольнити, тобто **мотив діяльності**. Одним із важливих набутих соціальних, на відміну від біологічних, мотивів діяльності є бажання досягнення успіху, визнання (8, 517). В інтелектуальному осередку нашого типу цей мотив розвинутий досить високо у всіх дітей. Можливість виділитися серед інших, здобути заслужені оплески, схвалення й захоплення оточуючих спонукає їх виснажливо працювати над реалізацією свого проекту.

Іншою властивістю критичного мислення, яку М. Ліпман включив до його визначення, є **чуттєвість до контексту**, до якої він, зокрема, відносить виняткові або нетипові обставини та умови мислення, спеціальні обмеження, відношення окремого випадку до загальної тенденції тощо (10, 90). Для нас такими винятковими обставинами була сама ідея спільного спектаклю на англійській мові “сторонніх” дітей, непрофесіоналів в області англійської мови, разом із студентами 5 курсу спецфакультету.

Після висловлення ідеї наступила коротка фаза **невпевненості**, про яку говорить Д. Дьюї. Склад учасників, сценарій, музичне оформлення, хореографія, костюми й, нарешті, приміщення й час репетицій – усе було складне й непевне. Скепсис висловлювали студенти, але не діти.

Залучаючи свій попередній досвід і відповідні знання, діти почали висувати всілякі **пропозиції** та складати попередній план діяльності (2 фаза в моделі критичного мислення Дьюї (4, 4)). Насамперед, це стосувалося сценарію. Згадалися чудові Діснеївські мультфільми “Король-лев”, “Лис і мисливський пес”, “Леді й бродяжка”, “Красуня й чудовисько”, які діти неодноразово дивилися англійською мовою, та мелодії пісень з них.

Виникла думка поєднати фрагменти з цих фільмів у єдиний сценарій про дружбу й прагнення до миру. Разом з переглядом відеокасет з фільмами, відбором потрібних сцен, пісень та їх конспектуванням це була 3 фаза моделі критичного мислення – **формулювання гіпотези та збору фактичного матеріалу** (4, 4).

Після цього почалася творча переробка фрагментів, поєднання їх у єдиний сценарій, вироблення стилістики рухів та жестів (4 фаза моделі Дьюї – **“розумова обробка”** або **зважування припущення** (4, 4)).

І, нарешті, 5 фаза – **випробування гіпотези в реальній або уявній дії** (4, 4) – втілилася в щоденних репетиціях та успішному виступі.

Дьюї наполягає на **необхідності мати бажання подовжити фазу непевненості й сумніву**, щоб навчитися мислити критично (4, 16). У сфері практичної діяльності, де матеріальний результат є обов’язковим, ця фаза має місце в часовому проміжку між втіленим проектом та задумом нового. Невдоволення зробленим, що є ознакою творчого розуму, штовхає групу на пошук кращих, досконаліших методів і форм діяльності. Для нашого осередку це була підготовка до святкування дня Святого Валентина, де були враховані певні недоліки попереднього дійства, але допущені нові помилки, і так далі.

Яскраво вираженим у цій діяльності було також прагнення до **самовиправлення** (10, 89). Прорахунки в плануванні, матеріалізовані в діях, були настільки очевидні, що не залишали ніякого іншого вибору, крім їх виправлення. Взагалі, внаслідок вагомої ролі в психічній діяльності дітей образного мислення, чиста теоретизація не завжди досягає бажаних результатів. Значно переконливішим для прийняття концептуальних рішень виявляється аналіз практичних дій та їх наслідків.

Ми також керувалися певними **критеріями критичного мислення** (10, 85). (1) Стандартами для нас були рівень майстерності самих Діснеївських фільмів, телевізійних шоу, вдалих студентських виступів; (2) **інструкціями, вказівками, канонами, законами**

– усталені вимоги до жанру “студентське шоу” та жанрів, що були його складниками: спів, танок, п’еса. Неминучі (3) **обмеження** в часі, просторі, матеріальних можливостях та виконавчих уміннях не лише стримували нашу активність, але й надавали їй самобутності, специфічності, неповторності.

(4) **Умовності, норми, однорідність, узагальнення** стосувались як погодження художніх смаків, ідей, прагнень членів групи й студентів, так і пристосування до фізичних умов та розкладу університету. Під час репетицій висловлювалися (5) здогадки, припущення, формулювалися **принципи, дефініції** не лише з області мистецтва, але й сфери комунікації. Напрямі й характер діяльності, звичайно, зумовлювався ідеями, метою й численними **цілями**, серед яких чільне місце посідало прагнення до самореалізації. Нарешті, успішний виступ, загальне схвалення закріпили в дітях почуття соціальної значущості події, збагатили (6) **досвідом та експериментальними знахідками**. Колективні надбання узагальнилися в (7) **метод, процедуру, політику** в області художньої діяльності, стосунків у групі та із зовнішнім оточенням. Діти набули впевненості в собі, вмінь долати перешкоди, вести за собою інших. Вони зняли з себе певні стереотипи, одним з яких було визнання своєї вікової незначущості. У цьому виді діяльності лідерами, заводіями, генераторами свіжих ідей були діти, а не студенти. І це відчуття інтелектуальної свободи було їх найбільшим стратегічним надбанням.

Очевидно, в тому, що роблять діти, яскраво виражений елемент не лише критичного, а й **творчого мислення**, під яким розуміється не просто нові вирішення старих проблем і питань, але знаходження й формулювання нових проблем і питань (14, 127). Як вважають названі автори, часто трапляються люди, повні нових, цікавих ідей, але не здатні виділити найбільш продуктивні з них і, тим більше, втілити їх у життя. Тому важливою вимогою до творчого мислення є встановлення продуктивного балансу між критичною й творчою стороною (14, 127). У нашій діяльності ми постійно прагнемо до такого балансу. Практична творчість є головною умовою існування дитячого колективу. На відміну від дорослих, метою функціонування яких часто є просте відтворення інтелектуальних здобутків заради забезпечення матеріального добробуту чи спілкування для релаксації, діти, через свої вікові особливості, **завжди** прагнуть до незвіданих, хвилюючих вершин. Важливо лише, щоб цими вершинами були справжні звершення, а не такі “принади” сучасного суспільства, як наркотики, алкоголь, передчасне сексуальне експериментування, нечесні способи збагачення.

Постійно ставлячи перед собою складні (challenging) завдання, негайно реагуючи на нові пропозиції середовища, втягуючи ув орбіту свого існування все нових людей, збагачуючи свою методологію новими концептами, а практику – новими вміннями, ми розвиваємо природжений творчий потенціал молоді, задовольняємо їх потребу в змінах і розвитку. Саме про це говорять Р. Шварц і Д. Перкінз, визначаючи стратегію творчого мислення: пошук нових областей застосування мислення й вивчення нових способів репрезентації ситуації, – та **вміння** творчого мислення: гнучке й швидке мислення, реорганізація мислення із застосуванням нових стратегій, покращення вмінь через інтенсивну практику, втілення вихідних ідей у кінцеві комплексні продукти (14, 127).

Морально-етичне самоформування та його суспільне визнання

Важливу умову самоактуалізації діти вбачають у виробленні високих морально-етичних і ділових якостей: чесності, справедливості, колективізму, співробітництва, командного розподілу праці та інтеграції результатів у спільному продукті, трудової етики, творчості, вміння вирішувати проблеми і, що найголовніше, самопізнання й самоствердження. Цих рис вони вчать під час аналізу чудової книги С. Ваноя “10 найбільших подарунків, які я даю своїм дітям” (15) та серії аудіокнижок “Бульйон для душі” Д. Кенфілда та М. Хенсена (15). Вагомим достоїнством цих дидактичних матеріалів є їх ілюстративність. Як колись у книжках для дітей Толстого й Ушинського, в них певна

мораль виводиться з життєвих прикладів. Іншою перевагою є їх аутентичність. Той факт, що підняті в них проблеми актуальні для всього світу, в тому числі й для процвітаючої Америки, робить дітей учасниками глобальної общини, занепокоєної вирішенням важливих питань людства. Аналізуючи історії, діти наводять власні приклади зі свого оточення, звертають увагу на те, що раніше проходило повз них, виробляють власне до них ставлення, активізують свою громадянську позицію. Для вчителів велике методологічне значення повинно мати те, що діти щиро прагнуть морального удосконалення, в ньому вони вбачають фундамент свого майбутнього зростання. Часто вони питають: “Чи можна ксерокопіювати ще кілька сторінок з книжки? Я б хотів/ла почитати їх для себе/для батьків/для обговорення в класі”. Звичайно, це не означає, що робота з цими матеріалами автоматично усуває проблеми особистості чи колективу. Вони є й будуть. Але принциповим є те, що книги задають правильний напрямок розвитку, розкривають дітям очі на самих себе й оточуючий світ, пропонують ефективні способи вирішення проблем. Хотілося б, щоб таких високохудожніх дидактичних матеріалів було побільше й українською мовою.

Спільнота працює також над загальнофілософськими морально-етичними питаннями, що пропонуються в межах програми з критичного мислення:

- 1) У якому світі та оточенні я живу?
- 2) Наскільки я подібний чи відмінний від інших?
- 3) Коли й кому я повинен довіряти?
- 4) Що для мене найважливіше в житті/в даний момент?
- 5) У чому я відповідальний перед іншими, в чому інші відовідальні переді мною?
- 6) Чи повинен я ігнорувати думку інших про мене й у яких випадках?
- 7) Чи повинен я прагнути досягти того, про що мрію?
- 8) Чи повинен я досягати своєї мрії будь-якими шляхами?
- 9) Що для мене важливіше – бути сильним і багатим чи добрим і бідним? Як можна змінити співвідношення вказаних понять?
- 10) Які риси характеру я хочу збудувати? (13, 20).

Питання такого типу активізують пам'ять про минулі події та спрямовують думку дітей до важливих морально-етичних проблем життя, які кожна людина вирішує для себе через нескінченну низку повсяденних дій. Якщо дитина дійшла висновку, що вона відповідальна перед тими, хто їй колись допоміг, то вона намагатиметься, по можливості, відповісти добром на добро. Звичайно, цей шлях не легкий. Він вимагає певної самопожертви, подолання стереотипів егоїзму найближчого оточення, включаючи батьків. Але діти йдуть цим шляхом. І це найбільше надбання нашої спільноти. Як говорить персонаж фільму “Матриця”: “Одна справа – знати свою дорогу, інша – іти нею”.

Громадянське зростання через оцінку власного трансформуючого впливу на життя суспільства

Осередок з вдячністю сприймає знаки уваги й визнання з боку інших громадянських організацій, їх представників та приватних осіб. Усі вони свідчать про те, що наша робота потрібна не лише нам самим, але й усьому суспільству. Усвідомлюючи це, діти все наполегливіше працюють над розвитком здібностей і властивостей, необхідних для серйозного впливу на громадську думку. У своїх мріях вони бачать себе керівниками високого рангу. І від того, які риси громадянина вони сформують у собі сьогодні, можливо, залежатиме життя й процвітання багатьох з нас у майбутньому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лушин П.В. О психологии человека в переходный период. Как выживать, когда все рушится? – Кировоград: КОД, 1999 – 204 С.

2. de Bono E. Critical Thinking is not Enough Thinking // Critical Thinking & Learning. Edited by Wendy Oxman, Niholas M. Michelli and Lesley Coia. – Upper Montclair: Montclair State University, 1992. – P.130-136.
3. Bruner J. The Will to Learn // Critical Thinking & Learning. Edited by Wendy Oxman, Niholas M. Michelli and Lesley Coia. – Upper Montclair: Montclair State University, 1992. – P.37-53.
4. Dewey J. What is Thinking? // Critical Thinking & Learning. Edited by Wendy Oxman, Niholas M. Michelli and Lesley Coia. – Upper Montclair: Montclair State University, 1992. – P.3-18.
5. Elshain J.B. A Call to Civil Society. // Society. – Transaction Publishers, 1999. – P.11-20.
6. Feulner E.J. Restoring Civil Society: Living Up to the Ideals of the Founding Fathers. // Vital Speeches. – City News Publishing Company, 1999. – P.494-499.
7. Freire P. Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage. –Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 1998. – 144 P.
8. Gerow J. Psychology: An Introduction. 3rd edn. – New York: Harper Collins Publishers, 1992. – 735 P.
9. Goldman L. Warning: The Socratic Method Can Be Dangerous // Critical Thinking & Learning. Edited by Wendy Oxman, Niholas M. Michelli and Lesley Coia. – Upper Montclair: Montclair State University, 1992. – P.24-36.
10. Lipman M. Critical Thinking: What Can It Be? // Critical Thinking & Learning. Edited by Wendy Oxman, Niholas M. Michelli and Lesley Coia. – Upper Montclair: Montclair State University, 1992. – P.79-97.
11. McPeck J. Forward to basics // Critical Thinking & Learning. Edited by Wendy Oxman, Niholas M. Michelli and Lesley Coia. – Upper Montclair: Montclair State University, 1992. – P.257-270
12. Passmore J. On Teaching to Be Critical // Critical Thinking & Learning. Edited by Wendy Oxman, Niholas M. Michelli and Lesley Coia. – Upper Montclair: Montclair State University, 1992. – P.54-78.
13. Paul R. Dialogical Thinking // Critical Thinking & Learning. Edited by Wendy Oxman, Niholas M. Michelli and Lesley Coia. – Upper Montclair: Montclair State University, 1992. – P.19-23.
14. Swartz R.J., Perkins D.N. Creative Thinking // Critical Thinking & Learning. Edited by Wendy Oxman, Niholas M. Michelli and Lesley Coia. – Upper Montclair: Montclair State University, 1992. – P.126-129.
15. Vannoy S.W. The 10 Greatest Gifts I give My Children. Parenting From the Heart. – New York: Fireside, 1994. – 271 p.
16. Wade C., Tavris C. Psychology. 2nd edn. – New York: Harper & Row Publishers, 1990 – 453 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гаркуша Людмила Сергіївна – викладач кафедри англійської мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: лінгвістика тексту, теорія комунікації, теоретична граматики англійської мови, методика викладання іноземних мов, психологія викладання, питання громадянського суспільства.

АКТИВІЗАЦІЯ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З МЕТОДИКИ МОВИ

Олена Горська, Людмила Живицька

Стаття присвячена прийомам активізації розумової діяльності студентів на лекціях та практичних заняттях з методики викладання мови.

The article deals with the problem of stimulating the students' mental activities at the lectures and seminars on the methods of teaching the language.

Протягом останніх двох десятиріч у школах та університетах країн Заходу, в США набула значного поширення така навчальна дисципліна, як критичне мислення. Пояснити це можна тим, що в демократичному суспільстві дуже важливо формувати в громадян здатність та вміння оцінювати інформацію водночас неупереджено, проте з урахуванням історичного, суспільного, соціального контексту; розрізняти факти, думки й судження; самостійно знаходити розв'язання проблеми і вміти аргументовано його відстоювати. В.Ружжеро, один із провідних фахівців США, в передмові до навчального посібника з критичного мислення звертає увагу читачів на те, що якість шкільних знань, успіхи в кар'єрі та особистих справах, внесок у життя громади залежать від вміння людини усвідомити проблему й знайти оптимальний спосіб її розв'язання (10). Таким чином, акцент переноситься з “що вчити ?” на “як навчати мислити ?”.

Перегляд спеціальної літератури, присвяченої цьому питанню (1,6,9,10,11), показує, по-перше, що воно має вихід на будь-яку дисципліну шкільного чи вузівського курсу; по-друге, що автори, використовуючи термін “критичне мислення”, мають на увазі комплекс різноманітних якостей; по-третє, що основні напрями та прийоми роботи, які розглядають ці зарубіжні автори, співзвучні з ідеями розвивального навчання. Розвивальне навчання – “спрямованість принципів, методів і прийомів навчання на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей школярів: сприймання, мислення, пам'яті, уяви тощо. Спираючись на незавершені цикли психологічного розвитку дитини, розвивальне навчання формує мислительні здібності, самостійність школярів, інтерес до навчання, а також удосконалює різні форми сприймання. Методика розвивального навчання передбачає інтенсивну розумову роботу учнів через організацію проблемного навчання, запровадження системи пізнавальних завдань, озброєння їх прийомами пізнавальної діяльності”(3, 288–289).

Тож завдання, яке мають поставити перед собою українські освітяни, перефразуючи відомий вислів, – “і чужому научатись, і свого не цуратись”, тобто запозичити та адаптувати до наших умов елементи позитивного світового досвіду.

Так, не слід недооцінювати значення вузівської лекції для формування оригінальних думок, розумного вибору між конкурентними ідеями й творчого розв'язання проблеми за умов відповідного обговорення цих ідей. Адже будь-яка сучасна лекція може мати як інформаційне значення (формування знань, умінь та навичок); так і операційне (формування способів розумових дій); саморозвитку (формування самокерівних механізмів); евристичне (розвиток творчих здібностей) тощо. Крім того, класична лекційна система може легко поєднуватися з навчанням за книгою, навчанням за допомогою ТЗН, комп'ютерним навчанням, залучати при цьому системи “малих груп” або ж системи “консультант”, “репетитор”; за провідним методом бути не лише догматичною, репродуктивною, а й пояснювально-ілюстративною, діалогічною, проблемно-пошуковою, розвивальною і т.ін.

Ми вже маємо деякий досвід проведення так званих “підсилених”, за термінологією теорії критичного мислення, лекцій (11). У нашому разі лектор спирається, передовсім, на навчальний посібник, підготовлений ним за основними питаннями курсу методики мови

для студентів психолого-педагогічного факультету (5), але не дублює його під час викладу, а використовує за основу для організації самостійної пізнавальної роботи студентів.

Така робота може мати *відтворювальний* характер. Наприклад, ще до розгляду будь-якого питання студенти пригадують, що вони знають *про це* (зміст, способи роботи і т. ін.) з курсів педагогіки, психології, української чи російської мови, дитячої літератури або інших фахових методик. Адже тільки тоді, коли студент має міцну базу знань, можна надбудувати її, якщо вміє встановлювати міжпредметні зв'язки, він зможе знайти нову відповідь, використавши ідеї з іншої галузі.

Завдання відтворювального характеру мають на меті розвиток уваги, пам'яті (прийоми запам'ятовування, відтворення), а в той же час формування установки на критичне мислення, готовності до нього. Так, після розгляду викладачем певного питання лекції студенти самостійно виконують записи в конспекті, яким доповнюють друковану основу навчального посібника. При цьому можливе звертання до лектора за консультацією. Для виконання таких завдань студенти мають попередньо ознайомитися з наявним матеріалом навчального посібника, вміти коротко викласти зміст конкретного питання.

Самостійна робота має і *пізнавально-критичний* характер, якщо після викладу частини інформації студентам пропонують зробити певні висновки, узагальнення, виділити головну думку, сформулювати визначення, порівняти їх з тими, що є у посібнику.

Ця самостійна аналітична робота за матеріалом лекції та посібника планується як аудиторна, так і позааудиторна. Наприклад, ми пропонуємо:

1) попереднє, побіжне чи наступне опрацювання посібника з використанням таких позначок:

V - знаю з курсу педагогіки, інших фахових методик тощо (вказати джерело, можливо, сторінку підручника);

– - не знаю: нове, невідоме;

? - треба уточнити, звірити; вибрати оптимальний варіант;

→- доповнити з інших джерел; встановити міжпредметні зв'язки;

! - найбільш ефективні прийоми, вдалі підходи тощо; використати у власній діяльності;

2) критичне оцінювання, наприклад, описаних нових технологій, передового педагогічного досвіду, складання дискусійної таблиці (переліку можливих “плюсів” та “мінусів” такої системи), усвідомлення свого ставлення до проблеми (коротка анотація: “плюс – мінус – не знаю”);

3) складання характеристики, класифікації, логічної структури визначення; порівняння визначення певного наукового поняття у формулюванні різних наукових шкіл; коригування наведеного визначення, в якому порушені основні правила його побудови (наприклад, визначення має бути зрозумілим, воно обов'язково фіксує основні істотні ознаки, не повинно перетинатися з іншими визначеннями або не повинно бути дуже широким чи вузьким і таке ін.);

4) прогнозування погляду лектора на дане питання чи проблему з урахуванням його манери викладу, наведених суджень;

5) використання посібника для теоретичного обґрунтування свого розв'язання певного методичного завдання: коментування прослуханого фрагмента уроку, аналіз методичного апарата шкільного підручника тощо;

6) наведення в складі малих груп аргументів “за” чи “проти” певного розв'язання науково-методичної проблеми (при цьому, як і під час гри “дебати”, учасники одержують “резольцію”, яка не обов'язково збігається з методичними поглядами членів групи, оскільки саме в такому разі можна усвідомити весь спектр проблеми).

Достатньо перспективними в цьому плані нам видаються і “педагогічні діалоги”, описані в спеціальній літературі (2,116–129). Вони використовуються на лекціях для активізації розумової діяльності студентів, особливо коли під час діалогу формулюються питання не інформативного характеру, а проблемного. Найбільшу пізнавальну активність студентів викликають:

1) випереджальний діалог (створюється ситуація, коли студенти повинні йти у своїх діях попереду викладача, роль лектора – визначити мініпроблему, повідомити студентам інформацію, якої не вистачає для відповіді);

2) діалог з цільовою настановою (викладач формулює цільову настанову на лекції і заохочує студентів до обговорення проміжних результатів, висуваючи такі питання: З чого ми почали? Чого досягли? До чого ми прагнули своїми діями? Як нам треба використати отримані результати, щоб досягти мети?);

3) проблемний діалог (діяльність викладача зводиться до керування аудиторією при формулюванні проблеми та висунутих студентами гіпотез, розв’язанні проблеми, підсумковому аналізу та узагальненні, причому керування відбувається через визначення питань проблемного характеру);

4) динамічний діалог (у процесі діалогу викладач вимагає відповіді на те саме питання від декількох студентів, поступово розширюючи та поглиблюючи одержану відповідь);

5) “навмисна помилка” (для загострення уваги до даної інформації);

6) роздуми вголос (під час розв’язання завдань лектор, викладаючи свої думки вголос, ставить перед собою такі ж питання, які запропонував би слухачам);

7) дискусія (на обговорення за головними питаннями лекції виносяться не менше, ніж два судження, одне з яких правильне, друге – правдоподібне, лектор закінчує дискусію коротким підсумком, аналізуючи думки різних сторін);

8) ігрова ситуація (викладач звертається із запитанням до аудиторії, підкріплюючи його стимулом пріоритету: “Хто швидше міркуватиме?”, “Хто оригінальніше розв’яже?”; під час відповіді теж створюється ігрова ситуація: один починає відповідь, інший продовжує, проте студенти не повинні знати, хто буде продовжувати думку товариша, всі мають бути наготові).

Самостійні завдання за матеріалами лекції і навчального посібника можуть мати й *пізнавально-пошуковий* характер, коли студентам пропонується самостійно створити базу інформації, для чого порівняти між собою певні факти, погляди, явища, встановити різноспрямовані міжпредметні зв’язки і т.ін. На наших заняттях з методики рідної та другої мови це ще й згадані вище завдання за позначкою → (див. вище), які передбачають доповнення основи-посібника визначеннями, взятими з інших джерел, зіставлення запропонованого із самостійно знайденим; ілюстрування матеріалу лекції прикладами з педагогічної практики, передового педагогічного досвіду або зіставлення теоретичних положень із власним педагогічним досвідом тощо.

При умові рейтингової оцінки знань участь у такій підсиленій лекції оцінюється різними балами залежно від того, наскільки складним було завдання (пригадування, ілюстрування, аналіз, доповнення, конструктивна дискусія).

Орієнтацію студентів на активне засвоєння нового й творче застосування вивченого важливо забезпечувати не тільки на лекціях, але й на практичних, лабораторних заняттях, тому що методика завжди має подвійну проекцію (пряму – на студентів та опосередковану – на їх майбутніх учнів), і можна гарантувати, що той, хто призвичаєний, наприклад, на семінарських заняттях працювати в складі пар чи малих груп, має досвід участі у “мозковому штурмі”, обов’язково перенесе ці апробовані ним прийоми роботи й до своєї педагогічної практики. До того ж вчені підкреслюють, як важливо, щоб стосунки між сучасним учителем та його учнем будувалися у формі активної співпраці, а педагогічна діяльність вчителя була дзеркальним відображенням навчальної діяльності

дитини (4, 15-16). Тому при плануванні роботи за будь-якою темою з методики ми, по-перше, враховуємо основні компоненти пізнавальної діяльності (мотиваційний, орієнтаційний, змістовно-операційний, оціночний), а по-друге, паралельно плануємо можливу діяльність як студентів, так і учнів.

Зокрема, проводиться конкурс “мотиваційних заявок”, до якого студенти добирають різні варіанти аргументів, що нове, корисне, цікаве, оригінальне може дати дитині знайомство з новим матеріалом, у той же час і для себе більш свідомо відзначаючи значення, наприклад, інтегрального алгоритму для роботи з новим довідковим виданням або “секретів” виразного читання вірша для розшифрування образного змісту твору.

Водночас розглядається можливість мотиваційного прогнозування учнями з опорою на назву нової теми, специфіку її подання в підручнику чи на дошці. Наприклад, на уроках з другої мови ідентичний матеріал обов’язково супроводжується посиланням на рідну мову з перекладом терміна, а протилежний за змістом – стовпчиками протиставлення матеріалу двох мов. На уроках читання спрогнозувати ймовірний зміст нового твору, часом, його жанр, навіть конкретні характеристики героїв дозволяє, крім назви розділу та нового твору, тренажер для постановки правильного читання, в якому за “секретами читання” згруповані ключові слова тексту, пари рим, типові звороти з творів усної народної творчості.

І студенти, і учні наприкінці заняття повертаються до оцінки точності свого передбачення, доповнюють та коригують мотиваційну основу звертання саме до цього навчального матеріалу.

Готуючи *орієнтир для дії*, студенти опрацьовують як зміст нового навчального матеріалу, так і прийоми роботи з ним.

Зокрема, підготовка майбутніх учителів до проведення занять з техніки читання складається з: 1) оформлення детальної класифікаційної таблиці (вимоги шкільної програми, основні напрями та види роботи з формування навичок читання), написання “сенкана”(11), який дозволяє усвідомити головне в питанні, що розглядається, за допомогою визначення типових для цього п’ятирядка позицій (тема, опис, дія, ставлення, перефразування сутності) – це матеріал для вчителя; 2) розробки на цій основі орієнтира-пам’ятки “Що треба знати читачеві” – це матеріал для учнів; 3) складання робочої картотеки традиційних та нових прийомів формування навичок читання – матеріал як для вчителя, так і для учнів, котрі за потребою, бажанням можуть самостійно вибирати конкретні прийоми вдосконалення техніки читання або подолання типових для молодших школярів недоліків.

Щоб більш точно визначити основні позиції орієнтира за змістом чи способом дії та можливості його використання учнями, студенти одержують завдання проаналізувати шкільну програму, основні підручники; провести констатовані експерименти з техніки читання, письма; протестувати рівень сформованості основних мовленнєвих вмінь і навичок, вміння дітей аналізувати мовний або літературний матеріал; ознайомитись з досвідом вчителів-новаторів.

Якщо орієнтир націлений на формування в учнів певних знань, він все частіше конструюється як опорна таблиця, сигнальна схема (наприклад, “таблиця з віконечками”, за С.П.Логачевською, яка відображає логічну будову визначення).

У випадку, коли опорні сигнали за темами з фонетики, морфології, синтаксису узагальнюють матеріал 6–9 параграфів шкільного підручника, студенти проводять ранжування в них змісту матеріалу за двома напрямками: 1) розрізнення обсягу пропонованого матеріалу за програмою вузу, середньої школи, початкових класів, враховуючи й варіанти програми, що діють; 2) виділення в новому для дітей матеріалі головного та другорядного, допоміжного; позначення класифікованого за такою ознакою

матеріалу за допомогою різних кольорів (червоний – головне, зелений – другорядне, синій – приклади) за методикою В.Ф.Шаталова, Ю.С.Меженка.

Якщо ж орієнтир націлений на формування мовних вмінь та навичок, студенти зазвичай розробляють не лише опорну таблицю, але й алгоритм навчального призначення, який допомагає безпомилково засвоїти спосіб дії.

Орієнтири, розроблені студентами для учнів, різняться за обсягом і часом дії. Одні, зовсім прості, знадобляться лише на 1–2 уроках, хоч і матимуть перспективу на перенесення дії у нові умови роботи (“ноти виразного читання” або малюнковий план вірша, які допоможуть виразно прочитати цей твір та вивчити його напам’ять; іграшки-моделі, за З.Д.Гольдіним, які забезпечать чітке усвідомлення дітьми основ класифікації голосних та приголосних звуків). До більш складних “універсальних” орієнтирів можна віднести, наприклад, малюнковий план уроку вивчення казки, де кожна позначка нагадує дітям не лише про певну специфічну рису жанру, але й про види роботи на уроці, продиктовані цією специфікою (такий план являє собою змістову й операційну канву розгляду будь-якої казки).

Проте слід мати на увазі, що молодші школярі в змозі і самі скласти такий орієнтир до дії, розв’язуючи запропоновані вчителем пізнавальні задачі. З цією метою студенти розробляють, наприклад, уроки-дослідження “Секрети вірша”, “Секрети казки”, “Що значить – гарно читати?”, “Правила спілкування” тощо.

Виконання *вправ за визначеним орієнтиром* може мати характер алгоритмічних аналогій, коли і студенти, і учні, спираючись на відомий спосіб дії, самостійно доходять висновку про можливість конструктивних змін при застосуванні його в змінених умовах.

Наприклад, засвоївши алгоритм роботи за “Орфографическим словарем” Г.П.Іжакевич (К.,1988) (прийоми орієнтації за зовнішніми ознаками словника, прийоми швидкого пошуку слова в словнику), під час тренінгів можна успішно використати його з певними змінами й для роботи з “Толковым словариком русского языка” Н.М.Неусиповой (М.,1989) або “Словничком школярика” В.Г.Лук’яненка, К.С.Прищепи (К.,1996); засвоївши особливості роботи зі структурними компонентами комбінованої словникової статті “Словаря русского языка в картинках” Л.В.Живицької, І.П.Гудзик (К.,1988), легко перенести ці прийоми на роботу з більш пізнім виданням – “Словником української мови в малюнках” М.П.Коломійця (К.,1995), таким чином поступово формуючи потребу і бажання в майбутньому звертатися до нових різноманітних словників, щоб постійно вдосконалювати свої знання з мови.

Однаково корисною для студентів і учнів є робота за інтегральним алгоритмом, який допомагає при швидкому перегляді художньої чи спеціальної літератури скласти досить чітке уявлення про нову книжку, вибрати для читання лише ту, яка задовольняє потреби конкретного читача. Більш свідомим та зацікавленим стає знайомство з дитячою книжкою і майбутнього вчителя, і його учнів при умові ведення читацького щоденника, в якому фіксуються прізвище автора та відомості про його життя, тематику творів, історію написання відповідного твору; назва книжки та серія, в якій вона вийшла; перелік і коротка характеристика героїв, їхніх вчинків; відгук на книгу (анотація чи рецензія); питання за змістом твору, враховуючи всі аспекти аналізу художнього тексту (опора для дітей – “кольорові таблиці”: різний колір як тло для питань різних рівнів усвідомлення змісту); “скарбничка мови” (нові невідомі слова, яскраві вислови); “хитрі питання” на перевірку уваги, пам’яті, творчої уяви тощо).

Така увага до засвоєння алгоритму дії пояснюється тим, що саме в початкових класах на все життя закладається міцна база спеціальних та загальнонавчальних умінь та навичок. Це однак не унеможливорює творчого пошуку вчителем нового змісту та форм роботи.

Для забезпечення свідомої безпомилкової дії учнів за орієнтиром майбутні спеціалісти збирають матеріал до своїх “методичних скарбничок”, які складають за основними розділами шкільної програми. Це можуть бути прийоми, які вже добре зарекомендували себе в масовій шкільній практиці; прийоми, описані в методичній періодиці й адаптовані до умов міської чи сільської школи; загальноосвітньої чи допоміжної, спеціалізованої, та навіть прийоми, самостійно розроблені самими студентами. Для захисту “скарбничок” часто використовується ділова гра “галерея”, коли кожний варіант виконує своє завдання на картці певного кольору. Потім за варіантом-кольором карток студенти збираються, щоб виробити найбільш повне й аргументоване розв’язання методичного завдання, котре згодом дають для розгляду інших груп як “галерею”, а кращий з виконавців стане в ній екскурсоводом. Колективна оцінка й доповнення “галереї” членами інших груп завершує таку роботу.

Таким чином, виконуючи дії за орієнтиром, студенти поступово переходять від роботи за заданим жорстким алгоритмом до його часткового переконструювання і, нарешті, до самостійного творчого пошуку (в термінах М.Ліпмена (6), від критичного мислення до творчого).

Використовується “мозкова атака”, яка формує впевненість, що при наявності багатьох ідей завжди знайдеться така, що дозволить оптимально розв’язати проблему. Наприклад, у складі малих груп студенти за орієнтиром (сторінкою підручника та опорною таблицею “Види роботи на уроках мовленнєвого курсу“ (5,27–29)) розробляють певний етап уроку, здають аркуш викладачеві для перевірки й продовжують попарну мозкову атаку, обговорюючи з іншою групою, що теж уже закінчила роботу, спільний поліпшений варіант, у якому будуть враховані ще й нюанси методичної тактики (“Якщо діти добре засвоїли слова минулого уроку, проведемо гру “Хто більше?”. Якщо їм важко самостійно пригадати весь перелік – “Перекладачі”, “Підпиши малюнок”. Якщо добре пам’ятають, але неправильно вимовляють – звукові загадки, моделювання, гру “Якою мовою?” тощо). Інші групи оцінюють їхню роботу, використовуючи прийом “плюс – мінус – не знаю”. Так з’являється остаточний варіант конспекту.

До цього напрямку належить і доповнення та коригування студентами методичного апарата стабільних підручників, самостійна розробка “власних сторінок” за темами, які не ввійшли до старих підручників, планування однотемних стандартних та нестандартних за змістом чи формою уроків.

Діти, виконуючи дії за орієнтиром, також поступово переходять від манери роботи на уроках-тренінгах до нових прийомів нетрадиційних уроків. На уроках класного та позакласного читання молодші школярі успішно використовують прийоми читання науково-пізнавальних статей з помітками (V –знаю, + – нове, ?– не зрозумів, ! – цікаво), прогнозування змісту художнього тексту (за ключовими словами, першим чи останнім абзацем, прочитаним уривком). Нас вразило, що прийоми керованого читання діти під керівництвом практикантів засвоювали швидше, ніж самі студенти під час ділової гри. Так, на уроці за твором Т.Шевченка “Про себе” третьокласники спочатку спробували спрогнозувати зміст нового тексту; пригадали, що вони вже знали про поета; за епіграфом у підручнику (висловами відомих письменників про Кобзаря) підбили підсумки, про що вже самі сказали, а що нового тепер додалось. Робота над текстом проводилась як тестування та повторне поглиблене читання, тобто, перевіряючи правильність своїх відповідей на питання тесту, діти не тільки знаходили точні рядки, але й пояснювали, чому саме таке слово використав Шевченко, чому так описав стосунки в родині, чому таку історію пригадав тощо. Крім того, придумали за твором питання, які не ввійшли до тесту, спробували уявити, про що б говорили з малим Тарасом, а про що б запитали Т.Г.Шевченка, а навіть зробили спробу аргументовано спрогнозувати відповідь поета.

Досить вправно молодші школярі використовують у роботі за новими методиками прийом “кубування” (гра “Експертна оцінка”, коли за цільовими завданнями учні в складі малих груп вичитують, наприклад, з тексту Т.Кара-Васильєва “Співуча глина” матеріал, який міг би зацікавити етнографа, мовознавця, природознавця, художника, гончара, туриста; гра “Все про нього” – добір-класифікація різноманітної інформації про героя, автора твору; виділення мікротем у складі великої теми-розділу на уроці-звіті; визначення назви (мікротем) та змісту кожної сторінки усного журналу; ведення 5–9 колонок читацького щоденника за творами різних жанрів та тематики).

Повністю дублює стандартні типові види роботи з аналізу тексту (поділ на частини, вибіркоче читання та відповіді на питання, словникова робота, виразне читання, словесний малюнок) рольова гра “Знімаємо фільм”, коли діти, спираючись на точні рядки, ремарки з прочитаного тексту, працюють у складі малих груп як “сценографи”, “костюмери”, “гримери”, а після захисту роботи всіх груп “режисери” пояснюють свій задум, проводять режисерський показ, а потім пробу акторів. Цей вид роботи сприймається учнями як гра, розвага, але така гра спонукає до більш уважного аналізу тексту, формування низки ідей для тлумачення образів, для відтворення певних прямо не описаних автором деталей, зв’язків, до аргументованого викладу свого погляду.

Дітям видаються природними завдання на аналіз тексту з використанням віртуальної реальності. Наприклад, подорожуючи Містом Казок (урок-ранок з позакласного читання), другокласники брали участь у книжковому ярмарку (пропагували книжки, використовуючи сполучення типу “мелодрама “Попелюшка”, трилер “Червона Шапочка”); в суді допомагали героям казок писати скарги на порушення прав дитини; у видавництві оцінювали роботу художників-оформлювачів та готували оптимістичну кінцівку для “поліпшеного перевидання” кількох сумних казок; у поважній фірмі затвердили героя казки на вакантну посаду (лікар з досвідом роботи в екстремальних ситуаціях, звичний до нетрадиційних видів транспорту); спілкувалися за допомогою мобільного телефону з героями казок, щоб застерегти, порадити, привітати.

Особливості впровадження *оціночного* компонента пізнавальної діяльності майбутніх учителів залежать від того, наскільки складним було запропоноване завдання. Так, якщо перевіряється певний обсяг знань за темою або вміння діяти за жорстким алгоритмом, це може бути робота в одно- чи різнорівневих парах (групах) за умовними позначками та сигналом таймера, що вводять такі етапи роботи: 1) вибір варіанта; 2) виконання завдань за варіантом; 3) взаємоперевірка в парах (малих групах); 4) захист зразка першого варіанта, що виконувався кращим студентом біля дошки (на кодоскопі); 5) перегляд виконаної та перевіреної товаришем роботи за “затвердженням” зразком, оцінювання роботи виконавця і контролера, перехід до розгляду наступного варіанта.

Оскільки той, хто працював біля дошки, писав лише один варіант, він має теж пройти два етапи роботи: 1) пояснює, з чого виходив при виконанні завдання, чому одержав саме такий результат, і подає свою роботу на затвердження групи, після чого може виступити вже в ролі арбітра або консультанта для своїх товаришів; 2) показує загальний рівень знань, відповідаючи протягом певного часу на різноманітні питання групи з вивченого матеріалу. Таку схему роботи використовуємо і в початкових класах.

Якщо ж йдеться про розробку, апробацію чи обговорення уроків, позакласних заходів, “скарбничок”, частіше використовуються рольові ігри, елементи гри “дебати”, які дозволяють адекватно оцінити розв’язання методичного завдання, зрозуміти погляд опонента.

Така робота починається з малих груп, проводиться в присутності глядачів, що дає можливість ведучим, учасникам, оцінювачам активно залучати не лише вміння та навички, набуті під керівництвом викладача, а й особисті знахідки та know-how. Підсумкова частина такого захисту часто набуває вигляду “діалогу з опонентом”,

“педагогічного діалогу”. Передусім, це стосується позааудиторної роботи: конкурсів педмайстерності, гри “Дебати”, яка націлена на вироблення вмінь організованого, аргументованого обговорення різних тем (11). По-перше, такі вміння ґрунтуються на досвіді самостійної дослідницької роботи: треба вміти ставити питання, аналізувати причину певного явища, підходити до розв’язання проблеми з різних поглядів; залучати для цього необхідну літературу (художні книжки, довідники, газети, журнали), вести побіжні записи; складати звіти чи тези промови. По-друге, особлива увага звертається на рівень ведення дискусії, тож виступи оцінюються на основі “3 М”: 1) “матерія”(зміст), 2) “метод” (організація), 3) ”манера” (подання) (7, 59–60).

Звичайно, в початкових класах доцільно використовувати не весь сценарій гри, а лише основні принципи організації роботи: поділ на дві команди, які представляють стверджувальну та заперечувальну лінії аргументації; можливо наявність хронометриста, який стежить за регламентом; обов’язковою роботою судді (суддівські обов’язки бере на себе вчитель або декілька учнів у складі малої групи). Проте, на відміну від умов гри “Дебати” для дорослих, варіант для учнів початкових класів дає змогу збільшити кількість учасників команди, не зберігаючи при цьому характеристики, закріплені за ролями I, II, III промовців, і традиційну кількість раундів; чергового промовця ж вибирають за рішенням учителя чи команди. Зрозуміло, різняться і теми, винесені на дебати. Студенти дискутують про доцільність, наприклад, оцінки знань (дванадцятибальної нової системи оцінювання) в початкових класах або навчання дітей прийомів динамічного читання. Першокласники вирішують, чи варто звіряткам пускати до рукавички за пожильця півника, судячи з того, що знають про нього з народних казок, а третьокласники – чи такий вже поганий герой “Малого грішника” М.Коцюбинського. Або на уроці-звіті з позакласного читання на тему “Книжки про тварин” – дають відповідь на питання, чи треба заводити дитині домашню тваринку.

Ми не будемо окремо зупинятися на різних варіантах оцінювання, котрі практикуються як у вищій школі, так і в початкових класах (побіжне й підсумкове; за навчальною метою і комплексом критеріїв; умовне позначення, рейтингове поле, дискусійна таблиця, бал; догматичне й розгорнуте, аргументоване; само- та взаємооцінка; елементи рейтингової оцінки тощо), слід лише підкреслити, що метою будь-якого оцінювання має стати формування ауторейтингу, самокорекції та визначення, прогнозування шляхів саморозвитку. Від того, наскільки свідомо й активно майбутні вчителі ставляться до підвищення свого фахового рівня, наскільки критично оцінюють набуті знання, творчо переосмислюють пропоновану їм інформацію про чужий досвід, залежить успіх процесу навчання як у вузі, так і в школі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вайнштейн М. Критичне мислення як основа демократичного навчання // Рідна школа.–2001. – №4. – С.49–51.
2. Вергасов В.М. Активизация мыслительной деятельности студентов в высшей школе. – К.: Вища школа, 1979. – 215 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С.288–289.
4. Дусавицький О.К. Розвиваюче навчання. Основні принципи. – Харків, 1996. – 173 с.
5. Живицкая Л.В. Методика преподавания русского языка. Справочные материалы: Учебное пособие. – Кировоград, 2000. –128 с.
6. Ліпмен М. Значення філософії для демократії обговорення // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С.61–64.
7. Тарелін А. Гра “Дебати“ : Принципи, методи та організація // Постметодика. – 1996. – №1. –С.58–61.

8. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века. – Харьков: Ун-т внутр. дел, 1999. – 285 с.
9. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
10. Ruggiero V. Thinking Across the Curriculum. – New York: Harper & Row, 1988.
11. Temple C., Meredith K., Steel J. How Children Learn: A Statement of First Principles. – Geneva, New York, 1998.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Горська Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри філологічних дисциплін початкового навчання психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми активізації процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Живицька Людмила Василівна – доцент кафедри філологічних дисциплін початкового навчання психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: специфіка навчання другої мови в умовах спорідненого білінгвізму; шкільна лексикографія.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА В ШКОЛІ ЯК КОМПОНЕНТ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ

Надія Грищенко

Стаття порушує важливі питання вдосконалення методичної роботи в сучасній загальноосвітній школі.

Автор іде від практики і на основі її аналізу доводить, що методична робота в школі має стати важливою складовою частиною наукового управління навчально-виховним процесом на всіх етапах управлінського циклу.

The article raises the important questions of improvement of methodical work at modern compulsory school.

The author bases his ideas on the analysis of practice and proves that methodical work at school should become an important integral part of scientific governing of teaching process on all the stages of governing cycle.

Існує кілька поглядів на спрямування і функції науково-методичної роботи (НМР) у системі загальноосвітньої школи:

1. НМР як частина системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у міжкурсовий період; ланка неперервної освіти (Ю. Бабанський, Н. Ващенко, І. Жерносе, С. Крисюк).

2. НМР як компонент організаційної структури управління (С. Батищев, Ю. Гільбух, М. Дробноход).

3. НМР як форми організації вивчення і впровадження досягнень науки й передового досвіду (Т. Беседа, В. Бондар, М. Красовицький, Б. Безпалько).

Наведені підходи не суперечать один одному. Це просто різні аспекти загальної мети, зорієнтовані на підвищення фахової майстерності й творчої активності вчителів як суб'єктів педагогічної діяльності. Але в кінцевому підсумку вихідним положенням має бути підвищення активності педагогічного процесу та якості освіти. Звідси метою науково-методичної роботи є управління якістю.

На нашу думку, НМР має поєднувати науково-комунікативні та управлінські функції. Частина керівників освітніх закладів недооцінює роль методичної роботи в здійсненні

управлінських функцій, а в деяких випадках науково-методичні служби розглядаються як паралельні структури. Тим часом Положення про методичну роботу чітко закріплює за НМР вивчення та аналіз стану навчально-виховного процесу, внесення пропозицій щодо його подальшого вдосконалення, визначення та аналіз стану реалізації пріоритетних напрямків реформування освіти та навчально-виховних закладів. Отже, НМР є частиною управління.

Для виконання управлінських функцій науково-методична робота має виконувати узагальнені цільові функції (збирання досить повної, достовірної і всебічної інформації про об'єкт управління й створення відповідної інформаційної бази, системний аналіз об'єкта управління, прогнозування розвитку об'єкта управління).

Практика роботи, наші дослідження показують, що така інформація особливо важлива при розробці плану розвитку освітнього закладу на перспективу чи наступний навчальний рік.

Добре відомо, що для вдосконалення навчально-виховного процесу необхідно до визначення головних цілей залучати увесь педагогічний колектив. Процес визначення пріоритетів розвитку школи розпочинається з оцінки стану. Ця стадія передуює плануванню, на ній збирається інформація про стан справ у навчальному закладі.

Процес оцінки не може тривати довго. Інформацію ж для цього можна здобути через педагогічне спостереження, інтерв'ю, дискусії з учнями та колегами, анкетування батьків, учнів. Зібравши таку інформацію, науково-методична рада навчального закладу провидить день підсумків. Увесь педагогічний колектив поділяється на групи, в кожній з яких призначається свій керівник. Створюється секретаріат для запису пропозицій. До цього дня всі вчителі обговорюють у методичних об'єднаннях такі питання:

1. Стан навчально-виховного процесу в закладі освіти на нинішній день загалом.
2. Які зміни в його організацію потрібно внести?
3. Чи достатнім є контроль за виконанням учнями домашніх завдань?
4. Наскільки об'єктивно оцінювання знань?
5. Чи задовольняють вас успіхи учнів з усіх предметів?
6. Чи всі члени педагогічного колективу разом працюють над досягненням спільних цілей?
7. Як подолати перевантаження учнів?
8. Які семінари для вчителів потрібно провести?

День підсумків розпочинається інформацією заступника директора з навчально-виховної роботи про основні підсумки навчального року. Керівники методичних об'єднань підбивають підсумки обговорення вищеназваних питань.

Після цього педагогічний колектив поділяється на групи. Кожна група обирає керівника своєї групи й одержує завдання:

1. Проаналізувати виступи керівників методичних об'єднань, свої власні пропозиції і сформулювати головні завдання педколективу на наступний період.

2. Проаналізувати, як діють у навчальному закладі 12 принципів безперервного поліпшення роботи школи:

- 2.1 Потреби учнів – насамперед.

- 2.2 Безперервне поліпшення роботи навчального закладу повинно стати головною метою педагогічного колективу.

- 2.3 Створення атмосфери загальної довіри між учителями, батьками, учнями.

Подолання в процесі навчання страху перед невдачею.

- 2.4 Оцінка й вимірювання результатів діяльності школи.

- 2.5 Повна відповідальність школи за якість навчання учнів.

- 2.6 Залучення всіх, хто має стосунок до школи, до розв'язання проблем.

2.7 Створення для всіх членів колективу сприятливіших умов для безперервного поліпшення якості навчання.

2.8 Вдосконалення шкільної діяльності способом заохочення лідерства й спільної роботи в шкільному колективі.

2.9 Прийняття рішень, ґрунтуючись на фактах.

2.10 Запобігання проблемам до того, як вони виникнуть.

2.11 Безперервне вдосконалення методик і технологій навчання й щоденної роботи.

2.12 Святкування перемог.

Керівники груп доповідають про результати аналізу всім присутнім, розподіливши принципи на три групи: діють, не діють, слабо діють. Матеріали передаються до секретаріату. Завершальним етапом цього процесу є засідання науково-методичної ради, на якому визначаються пріоритетні напрямки вдосконалення навчального закладу.

Навчально-виховний процес як об'єкт управління перебуває в центрі уваги всіх керівників, але не всі вони вміють інтенсифікувати управлінську діяльність і приймати оптимальні рішення щодо реалізації плану роботи педколективу.

Спостереження показують, що часто зміст роботи педагогічних рад, методичних служб школи, підвищення кваліфікації педагогів недостатньо спрямовані на виявлення причин низької ефективності навчально-виховного процесу, на ліквідацію недоліків у роботі вчителів та учнів, на оволодіння сучасними технологіями навчання й виховання.

У частини керівників освітніх закладів виникають труднощі щодо аналізу педагогічного процесу та визначення програми діяльності учнівського й педагогічного колективів. Звичайно, сучасний стан педагогічної теорії і практики вимагає наукового обґрунтування двох систем цінностей: тих, на яких повинна орієнтуватись освіта тепер і на перспективу, і тих, які повинні створюватись у самому освітньому процесі. Але досвід переконує: для того, щоб оптимально подолати згадані труднощі, керівникам освітніх закладів потрібно спиратись на методичні об'єднання, створювати творчі групи вчителів, які можуть виконувати різноманітні функції.

Наприклад, для вивчення питання "Реалізації принципу наступності на уроках української мови в 3-х та 5-х класах" може бути створена творча група на чолі з керівником методичного об'єднання початкової школи і вчителів української мови та літератури основної школи.

В освітньому закладі на чолі з директором може працювати декілька творчих груп, які здійснюють інформаційне забезпечення управління за видами діяльності згідно з річним планом. Деякі групи, очолювані творчими вчителями, готують повну інформацію з індивідуального або тематичного контролю.

Результати такого контролю обговорюються або на малій педраді, яка охоплює одну паралель класів, або групу предметів.

Наприклад, у першому півріччі така група може вивчати форми організації позаурочної виховної роботи в 5–6-х класах. Підсумки підбиваються на методичному семінарі класних керівників.

Творчі групи, які очолюють заступники директора школи, в ряді освітніх закладів м.Кіровограда організують усю методичну роботу, спрямовують процес створення умов для роботи учнів у школі та вдома, демонструють перед колективом учнів, педагогів, батьків аналіз роботи з проблеми школи через методичні семінари, систему відкритих уроків і взаємовідвідування уроків, консультацій, допомагають методичному зростанню молодих вчителів.

Якщо керівник хоче модернізувати роботу закладу освіти, він має передусім потурбуватись про створення організаційних структур у вигляді асоціацій педагогів: творчих мікрогруп, тимчасових творчих колективів педагогічних працівників, експертних

комісії, творчих лабораторій, проблемних семінарів, шкіл вищої педагогічної майстерності.

Кафедри чи методичні об'єднання можуть взяти на себе частину повноважень щодо прийняття управлінських рішень, а це сприятиме розв'язанню давно занедбаної проблеми міжпредметних зв'язків, а також міжциклової, міжпредметної та міжкурсової координації навчального матеріалу.

Успішно в управлінні педагогічним колективом може використовуватись така колективна діяльність педагогів, як педагогічний консилиум. Через нього розширюються можливості коректності, науковості, актуальності думок, позицій, принципів підходу вчителів для реалізації плану роботи школи, стимулювання їхньої педагогічної ініціативи.

Наші дослідження показують: надто важливо, щоб кожен педагог відчув свою причетність до загальної справи колективу, знав, що його працю оцінюють, стимулюють. Традиційними стали конкурси "Учитель року". Але на рівні закладів освіти вони дуже часто перетворюються в захід розважального плану. А можливості такої форми методичної роботи великі.

З 1992 по 1999 рік ми проводили конкурс "Учитель року" в Кіровоградській гімназії №5 за спеціальним положенням. Починали через загальне анкетування учнів 5–11-х класів.

Питання анкети:

1. Кого із учителів, які працюють у вашому класі, ви могли охарактеризувати як:

- вчителя, на уроках якого вам найцікавіше;
- вчителя, який дає вам найбільш міцні знання;
- водночас доброго, вимогливого та справедливого.

Готується зведена таблиця наслідків анкетування. У ній прізвищу вчителя відповідає певна кількість учнів класу, які надали йому перевагу перед іншими вчителями, перерахунок їх кількості у відсотки від загальної кількості анкетованих. Наступні колонки таблиці розкривають рейтинг учителя у класі та обчислення загального рейтингу вчителя порівняно з іншими працівниками. Опитування учнів – не єдиний засіб об'єктивної оцінки діяльності вчителів. До оцінки учнів додаються результати опитування всіх педагогічних працівників, оцінка дирекції.

Кожен учитель ось уже сім років підряд знає, що його оцінять, відзначать, якщо рейтинг достатньо високий. І як наслідок – зростання педагогічної майстерності вчителів, авторитету начального закладу в місті. Педагоги, які отримують найвищий рейтинг, виборюють звання "Учитель року". Визначення рейтингу вчителя в очах учнів, батьків дає можливість керівнику підбирати в класи тих учителів, які мають тут найбільший авторитет, запобігати виникненню конфліктів.

Осмилення кожним учителем власних проблем у контексті виконання загальношкільного плану розвитку передбачає:

а) об'єктивне виділення та осмилення першочергових цілей власної роботи й зіставлення їх з цілями роботи колективу;

б) ініціювання вчителем актуальних і для школи ідей організації роботи з відповідного питання.

На одному із засідань педагогічної ради була схвалена модель її випускника. А через деякий час педагогічна рада обговорювала питання про те, як іде реалізація мети діяльності колективу. Педагоги працювали групами, вивчали різні сторони цієї проблеми і взяли активну участь в її обговоренні.

Група № 1 на основі власних досліджень, педагогічних спостережень склала психолого-педагогічний портрет ряду учнів, які навчаються 5 років, гімназійних класів.

Група констатувала, що учні при вступі до навчального закладу були настороженими, невпевненими в собі, а стали розкутими, багато знають, уміють ставити перед собою мету й досягати її.

Учні прийшли з інших шкіл міста, всі у своїх школах були відмінниками. Зрозуміло, що в сильному класі відбулась диференціація, важко було утвержувати себе в новому колективі. Але жодна з майбутніх особистостей не загинула, кожна зберегла свою індивідуальність, учнів більше цікавлять знання, а не оцінки. Разом з тим шкільний психолог зробила аналіз динаміки розвитку індивідуальних розумових здібностей і відразу стало зрозуміло, що не використовуються усі можливості для самовдосконалення деяких учнів.

Група № 2 вивчала розвиток пізнавальних інтересів учнів, виявила різнобічність цих інтересів, а також неадекватність їх оцінки вчителями й самими учнями. Виникла проблема, яку було розв'язано.

Групи № 3 дослідила способи розвитку розумових здібностей школярів, розвитку творчого мислення і здатності до творчості.

Наслідки діяльності всіх трьох груп були обговорені на черговому засіданні педагогічної ради. В ухвалі ради особлива увага приділена вдосконаленню роботи психологічного семінару вчителів, створенню ефективних методик вивчення індивідуальних особливостей учнів та організації взаємин "Учитель–учень".

Отже, наші дослідження показують, що науково-методична робота в школі є важливим засобом управління навчально-виховним процесом як на етапі підсумків роботи за певний період і визначення пріоритетних завдань на перспективу, так і в ході реалізації річного плану роботи чи плану розвитку освітнього закладу, а також у процесі аналізу реалізації планів.

Тільки в результаті широкої участі вчителів у різних формах науково-методичної роботи, самоосвіти, творчих пошуків, глибокого аналізу здобутків педагогічний колектив може забезпечити високий рівень ефективності навчально-виховного процесу, а інформація, яку отримує керівник про стан об'єкта управління, забезпечить чіткість у прийнятті управлінських рішень.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Бабанський Ю.К. Методическая работа в школе: Организация и управления. – М., 1970.
Батыщев С.Я. Основы профессиональной педагогики. М., 1976.
Бондар В.І. Теоретичні основи і технологія педагогічного аналізу: Управлінський аспект. – К., 1996.
Ващенко Н.М. Управління навчальним процесом у системі підвищення кваліфікації. – К., 1987.
Гільбух Ю.З., Дробноход М.І. Інноваційний експеримент у школі. – К., 1994.
Жерносек І. П. Науково-методична робота в загальноосвітній школі. – К., 1998.
Конаржевський Ю.А. Внутришкольный менеджмент. – М., 1992.
Поташник М. М. Управление развитием школы, – М., 1997.
Третьяков П.І. Управление школой за результатами. – М., 1997.
Шамова Т.І. Исследовательский подход в управлении школой. – М., 1992.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Грищенко Надія Андріївна – заступник начальника управління освіти Кіровоградського міськвиконкому.

Коло наукових інтересів: спрямованість науково-методичної роботи на підвищення ефективності навчально-виховної роботи, особистісно-орієнтоване навчання.

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Тетяна Довга

У статті розкрито сутність критичного мислення як важливого компонента розвивального навчання та показано особливості його формування у молодших школярів. Запропоновано прийоми одночасного формування критичного мислення та загальнонавчальних умінь і навичок на матеріалі нетрадиційних навчальних предметів початкової школи.

This article deals with the essence of critical thinking as an important component of developing teaching and some peculiarities of its formation to the young pupils. The methods of simultaneous formation of critical thinking and of general education skills on the basis of nontraditional study subjects in the primary school were suggested.

Початкова освіта як складова частина загальної середньої освіти спрямована на всебічний розвиток молодших учнів та повноцінне оволодіння ними всіма компонентами навчальної діяльності.

Будь-яке навчання тією чи іншою мірою спрямоване на розвиток або вдосконалення свідомості й особистості учнів. На думку В.В. Давидова, традиційне навчання, з одного боку, формує в школярів емпіричні уявлення і поняття, а з іншого – культивує емпіричне мислення. Таке мислення дозволяє людині добре орієнтуватися в подіях повсякденного життя, виявляється поза школою і може розвиватись поза шкільним навчанням. На жаль, мислення будь-якого іншого типу під час навчання за традиційними програмами в школярів не розвивається. Сучасний рівень освіти вимагає від людини розвитку й формування теоретичної свідомості та мислення, що сприяє розвитку їхньої особистості.

Теоретичне мислення, по-перше, реалізується в наочно-дійовій, наочно-образній та словесно-дискурсивній формі, по-друге, воно подане в науці й мистецтві, в моралі та праві, по-третє, сутність його полягає в розумному ставленні людини до дійсності, в розумному розв'язанні нею як теоретичних, так і життєво-практичних завдань. Теоретичне мислення, яке разом з тим є і діалектичним та творчим, не виникає і не розвивається в повсякденному житті людини, а формується в процесі *розвивального навчання*. Від нього залежить розвиток у школярів творчих здібностей, активності, самостійності, тобто в кінцевому підсумку – розвиток їх особистості (1, 16-17).

У процесі реформування освіти відбувається надзвичайно важлива для сучасної практики зміна акцентів – на перший план висувається не проблема, “чого навчати”, а проблема “як навчати”, йде активний пошук способів реалізації цієї проблеми, й один з них, на наш погляд, – це така організація навчального процесу, яка б спонукала учнів до пізнання й творчого перетворення дійсності, а це можливо тільки за умови формування в них творчого мислення й таких якостей розуму, як “критичність, гнучкість, широта й активність думки, здатність піддавати передбачення і висновки критичній перевірці” (6, 28).

Поняття “критичність”, “критичне мислення” на сьогодні не є широкоживаними в теорії й практиці початкового навчання. *Критичність* полягає в умінні людини об'єктивно оцінювати факти, інформацію, власні та чужі думки, ретельно перевіряти запропоновані положення, судження, аргументи. *Критичне мислення* – це мислення за межами поданої інформації, мислення, що містить у собі творчість, знаходження проблем та їх розв'язання, аналіз і тлумачення; мислення, що викликає самовдосконалення.

Існує думка, що молодші школярі в силу вікових особливостей розвитку ще не здатні оволодіти названою якістю чи типом мислення. Але результати досліджень американських учених (Р.Пауль, В. Ружжеро, Д.Халперн та ін.), аналіз багаторічної практики викладання академічної дисципліни “Критичне мислення”, що набула значного

поширення в школах й університетах Північної Америки після Другої світової війни, дозволили вітчизняним ученим А.В.Тягло, Т.С.Воропай дійти такого висновку: “Критичного мислення можна й необхідно навчати, його культуру слід цілеспрямовано й терпляче вирощувати на всіх рівнях, починаючи з першого класу школи, потім – у вищому навчальному закладі та різноманітних інституціях післявузівської освіти” (8, 1). Іншими словами, критичне мислення можливе в будь-якому віці. До того ж, за умови правильно сформованої навчальної діяльності, застосування вчителем нетрадиційних форм та методів навчання, залучення до пошукової роботи учні молодшого шкільного віку показують високі результати в навчанні й демонструють елементи творчого мислення (4).

Звернемося до аналізу тих можливостей, які можуть бути використані вчителем початкових класів для формування у молодших школярів критичного мислення як показника творчої особистості, здатної до саморозвитку та самовдосконалення.

На нашу думку, такі можливості є в змісті всіх без винятку навчальних предметів початкової школи та позаурочної навчально-виховної роботи. Завдання вчителя – використати ці можливості для формування мислительної діяльності учнів взагалі й критичного мислення зокрема. Результативність зусиль учителя в цьому напрямі значно зросте, якщо він поєднає процес формування критичного мислення з процесом формування загальнонавчальних умінь і навичок, до складу яких належать: організаційні, загальнопізнавальні, загальномовленнєві та контрольні-оцінювальні. Названі види загальнонавчальних умінь та навичок молодших школярів мають міжпредметний характер і формуються безперервно протягом усього періоду початкового навчання згідно з можливостями програмного матеріалу різних предметів та обов'язковим урахуванням попереднього рівня оволодіння (7, 4).

Слід зазначити, що всі ці вміння, а саме: організаційні, що передбачають оволодіння школярами раціональними способами організації свого учіння; загальномовленнєві, що містять основні елементи культури слухання та мовлення; загальнопізнавальні, що вдосконалюють мислительні вміння та якості мислення; контрольно-оцінювальні, що забезпечують молодшим школярам здатність перевірити правильність виконання навчальних завдань та об'єктивно оцінити результати своєї навчальної діяльності й поведінки, безумовно, вимагають від учнів критичного підходу до справи та критичного мислення.

Наведемо приклади окремих завдань, які можуть бути використані вчителем початкових класів для формування в учнів критичного мислення. Одночасно спробуємо адаптувати рекомендації американських дослідників до можливостей навчально-виховного процесу вітчизняної початкової школи.

Відомо, що специфіка критичного мислення значною мірою визначається його запитальною позицією, яка знаходить свій вияв у таких аспектах діяльності учнів:

- знання сукупності взаємопов'язаних критичних запитань;
- здатність запитувати й оперативно відповідати на критичні запитання;
- бажання активно використовувати критичні запитання.

Розвитку цих аспектів, передусім, сприяє, систематичне використання вчителем методики багаторівневого критичного опитування, що містить:

а) буквальні запитання – повідомлення фактичної інформації, відтворення вже відомого;

б) питання на перетворення – подання інформації в іншій формі (уявний малюнок, зміна інформації з вербальної на візуальну);

в) питання на витлумачення – пошук зв'язків між фактами, подіями, цінностями, ідеями, думками;

г) питання на застосування наявних знань – подальше дослідження логічних задач, створення нових сценаріїв, додумування кінця;

д) аналітичні питання – мотивація деталей, планів, обставин, логіки подій;
е) питання на синтез – застосування всіх знань для розв'язування проблеми, пошук інших способів розв'язання питання;

с) оцінювальні – визначення рівня та якості виконання завдань (правильно чи неправильно, добре чи погано тощо).

Цінність діалогу, породженого такими запитаннями, полягає в тому, що він відкриває перед учнями широкий простір інших ідей та уявлень, висловлених однокласниками, працює на розширення словникового та концептуального запасу цілого класу й розвиває здатність формулювати нові творчі ідеї. Учні починають розуміти, що оволодіння фактичними знаннями є лише одним з видів навчання, і що вони мусять інтегрувати, аналізувати й використовувати інформацію у міру її значущості.

Для учнів початкових класів критичного змісту набувають запитання, що ставляться вчителем після прочитаного оповідання чи розповіді на моральну тему:

1. Який висновок можна зробити з цього оповідання?
2. З якої причини ми робимо саме такий висновок?
3. Які ще причини такого висновку можливі?
4. Що заважало нам навести їх відразу?
5. Які ще розумні висновки можна зробити з цього оповідання?

У ході цієї роботи відпрацьовується не лише вміння учнів відповідати на запитання вчителя, але й аналізувати події, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, формулювати висновки.

Якісно вищого рівня мислительної діяльності вимагає від учня самостійна постановка запитань до себе, до своїх товаришів. Приміром, учні самі можуть ставити собі запитання після набуття нових знань з будь-якого джерела інформації:

1. Які нові знання я набув?
2. Чи пов'язані вони з моїми попередніми знаннями? З якими саме?
3. Де я можу використати ці знання?
4. Чи будуть вони цікавими й корисними для інших? Чому?
5. Кому і що я можу розповісти про це?

Доцільним може бути застосування прийому “Кубування” в роботі з молодшими школярами. Сутність цього прийому полягає у використанні шести обов'язкових запитань, розміщених на гранях куба, стосовно будь-якого предмета, що розглядається чи вивчається учнями:

1. Назви й опиши предмет(за кольором, формою, розміром)?
2. На що схожий? Від чого відрізняється?
3. Про що змушує думати? Які спогади викликає?
4. З чого зроблений? З яких частин складається?
5. Як може бути використаний?
6. Гарний чи поганий? Чому?

Зазначимо, що вчитель може використовувати такі види роботи з кубом: а) учні працюють у парах (кожен відповідає на три запитання); б) працює шість учнів (кожен відповідає на одне запитання і слухає оцінку інших); в) працює один учень (відповідає на всі шість запитань і слухає оцінку інших); г) працюють усі учні класу, дотримуючись порядку в запитаннях, або навпаки, обираючи будь-яке з них. У процесі роботи з кубом удосконалюється вміння молодших школярів виділяти ознаки предмета, здійснювати аналіз об'єкта, порівнювати та зіставляти предмети, встановлювати асоціації. Зазначимо, що цінність цього прийому полягає також у поєднанні пізнавального змісту та ігрової форми, що робить його цікавим і бажаним для учнів даного віку.

У найзагальнішому розумінні критичне мислення – це активність розуму, спрямованого на виявлення й виправлення своїх помилок. У зв'язку з цим доречними будуть завдання на

вміння логічно міркувати, знаходити помилки в міркуваннях, розрізняти правильні й хибні твердження, доводити чи спростовувати, добираючи вдалі аргументи, розв'язувати завдання з навмисно допущеними помилками, здатність виявляти логічні протиріччя, висловлювати та відстоювати свою думку в процесі діалогу чи дискусії.

Цікаві завдання на логічне міркування знаходимо в посібнику О.Я. Савченко "Розвивай свої здібності" (3, 112-113):

Я почну, а ти закінчуй.

Сонце світить удень, а місяць. ...

Грім гримить, а блискавка. ...

Січень рік починає, а грудень. ...

Телефон передає почуте, а телеграма. ...

Картина написана художником, а вірш. ...

Танок виконав танцюрист, а пісню. ...

Поміркуй, чим схожі й різняться ці пари слів.

Сонце і місяць.

грім і блискавка

січень і грудень

телефон і телеграма

художник і поет

танцюрист і співак.

О. Митник, автор програми "Математична логіка" для початкової школи (2), пропонує познайомити дітей з правильними і хибними твердженнями через виконання таких завдань:

Серед поданих речень знайди твердження. Які з них правильні, а які хибні?

- Коли закінчується навчальний рік?

- Наступний день після неділі – вівторок.

- У кожному січні – 31 день.

- У кожному лютому – 28 днів.

- Який гарний подарунок.

- Є люди, які не вміють плавати.

- Деякі люди носять окуляри.

- Не всі ведмеді зимою сплять.

Цікавими та корисними для молодших школярів з т.з. формування математичної логіки та критичності мислення є задачі з недостатніми даними – невизначені й задачі з зайвими даними (перевизначені й суперечливі). Нижче наводимо приклади таких задач.

Задача з недостатніми даними

(невизначена)

Дві білочки знайшли разом 18 горіхів. Скільки горіхів знайшла друга білочка?

Задача має декілька розв'язків. Відповідь: 1, 2, 3, ..., 17 горіхів.

Задача може стати визначеною, тобто матиме один розв'язок, якщо доповнити її умову необхідними даними.

Задача із зайвими даними

(перевизначена)

За шапку й пальто заплатили 280 гривень. Шапка коштує 70 гривень, а пальто – в 3 рази дорожче. Скільки заплатили за пальто?

Задача має два способи розв'язування: 1. $70 \times 3 = 210$ (грн.) 2. $280 - 70 = 210$ (грн.)

Задача із зайвими даними

(суперечлива)

Загальна довжина трьох смужок тасьми – 190 м. Перша смужка тасьми довжиною 40 м, друга – довша від першої на 30 м. Третя смужка довша, ніж друга, на 20 м. Знайди довжину третьої смужки тасьми.

Задача має два способи розв'язування, обидва доводять, що умова містить суперечливі дані:

а) $40 + 30 = 70$ (м)

б) $40 + 30 = 70$ (м)

$70 + 20 = 90$ (м)

$40 + 70 = 110$ (м)

Перевірка: $40 + 70 + 90 = 200$ (м)

$190 - 110 = 80$ (м)

$200 \neq 190$

Перевірка: $80 - 70 = 10$ (м)

$10 \neq 20$

Необхідно, щоб учні вміли розпізнати перевизначені задачі, зробити їх визначеними й розв'язати всіма способами, а визначені перетворити в перевизначені й суперечливі. Це сприяє логічності, самостійності, критичності мислення.

Наведені вище завдання спрямовані одночасно й на формування контрольньо-оцінювальних умінь, до яких належить самоперевірка та самооцінка. Варто спонукати молодших школярів не лише до самоперевірки та самооцінки результатів своєї навчальної діяльності, але й до самооцінки особистісних якостей. Створена С. Свириденко "Програма основ здорового способу життя" (5, 39) націлює молодших школярів на здійснення критичної самооцінки за такими запитаннями:

❖ які в мене: хребет, суглоби рук і ніг, стопи, постава, хода, зір, слух, зуби, волосся, ..., жести, навички, звички?

❖ Які в мене внутрішні органи: серце, легені, нирки, шлунок, печінка,...

❖ Яка в мене душа: думки, вчинки, бажання, мовлення, вираз обличчя, вираз очей?

Однією з пізнавальних потреб людини є потреба в оволодінні духовним багатством (до цих багатств належить, зокрема, й уміння спілкуватися, використовуючи при цьому моральні цінності та правові норми).

У передовому досвіді вчителів початкових класів знаходимо практичні поради стосовно того, як навчати учнів правильно спілкуватися. На заняттях з етики діти із задоволенням програють мовленнєві ситуації, аналізують мовленнєву поведінку товаришів, приміром, під час телефонної розмови.

Учитель: Розігруємо сценку. Наталочка телефонує Петрику й потрапляє до зовсім іншої квартири. Там бере слухавку незнайомий чоловік.

Незнайомець: Алло!

Наталія: Добрий день, це Наталка. Покличте Петрика.

Незнайомець: Ви помилились номером.

Наталія (розгублено): А – а! (Кладе слухавку).

Вчитель: Діти, що вам сподобалось у поведінці Наталі? (Привіталась, назвала себе). Що Наталія не сказала? (Не попрохала ввічливо. Не попросила пробачення. Не попросилась). Як треба було це зробити? (Покличте, будь ласка... Будьте добрі, покличте... Вибачте. Даруйте! Перепрошую!). А чи обов'язково в цьому разі прощатись? (Ні, вибачення може одночасно слугувати прощанням). А чи можна попроситись, але не вибачитись? (Ні, це буде неввічливо, вибачення обов'язкове).

Аналогічні завдання можна використовувати під час етичних бесід для розвитку мовлення, а також якостей, що характеризують не лише ввічливу, а й творчу людину: здатності переносити знання і вміння в нову ситуацію, легко звільнитись від стереотипів, знаходити багатоваріантність розв'язків, володіти гнучкістю та критичністю мислення.

Отже, навчально-виховний процес початкової школи містить потенційні можливості для ефективного формування в молодших школярів критичного мислення за умови творчого підходу вчителя початкових класів до виконання своїх професійних обов'язків та активного використання форм і засобів розвивального навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Давыдов В.В. Что такое учебная деятельность//Начальная школа. – 1999. – №7. – С. 10-18.
2. Митник О. Математична логіка як навчальний предмет//Початкова школа. – 1998. – №2, 10, 11.
3. Савченко О.Я. Розвивай свої здібності. – 2-е вид. – К.: Освіта, 1998. – 160с.
4. Савченко О.Я. Урок у початкових класах. – К.: Освіта, 1993. – 224с.
5. Свириденко С. Дбаємо про здоров'я дітей//Початкова школа. 1998. – №9. – С.38-39.
6. Сухомлинский В.А. Об умственном воспитании /Сост. М.И.Мухин. К.: Рад. школа, 1983. – 224с.

7. Програми середньої загальноосвітньої школи 1-4(1-3) класи. – К.: Бліц, 1997. – 246с.
8. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века. – Харьков: Ун-т внутр. дел, 1999. -285с.

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: розвивальне навчання, формування загальнонавчальних умінь і навичок у молодших школярів.

НАПРЯМКИ РЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Тетяна Жабо

У статті розглядаються особливості початкового курсу математики та аналізуються способи вдосконалення підготовки майбутнього вчителя до сучасної організації навчання математики в початковій школі.

The article deals with 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.

Створення умов, які інспірують необхідність процесів мислення, потребу в пізнанні навколишнього світу, стимулюють розвиток творчих можливостей дитини, нагальна вимога часу. У зв'язку з цим слід розглянути особливості початкового курсу математики та визначити напрямки вдосконалення підготовки майбутнього вчителя до сучасної організації навчання математики в початковій школі.

Початковий курс математики є частиною єдиного неперервного курсу математики середньої загальноосвітньої школи. Його метою є вивчення математики та реалізація науково-методичних підходів до проблеми комплексного розвитку особистості учня. Завданнями шкільного курсу математики є побудова математичних теорій, дослідження математичних понять та їхнє 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.

Майбутні вчителі початкових класів повинні здобути таку математичну підготовку, яка необхідна не тільки для успішного навчання математики молодших школярів, а й для виховання їх через цей шкільний предмет, розвитку їхнього світогляду, можливості подальшої самостійної роботи з поглиблення й розширення математичних знань, а також для "бачення" перспектив використання понять початкового курсу математики в середніх класах школи.

Тому вчитель уже з першого класу навчання математики повинен не репродуціювати готові знання, а готувати учнів до самостійного сприймання ними властивостей реального світу, до оволодіння основними методами математичної діяльності. Викладання математики в початковій школі не можна зводити до вивчення тільки арифметичних операцій над невід'ємними цілими числами й розв'язування текстових арифметичних 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.

Навчання молодших школярів потребує глибокої та багатогранної математичної підготовки вчителя. Дійсно, в початкових класах закладаються основи знань про число, дії над числами й величинами, відбувається знайомство з елементами буквеної символіки та геометрії, розвиваються логічні вміння. У зв'язку з цим передбачається, що вчитель володіє поняттям числа при різних підходах до його вивчення (а це має місце вже в початкових класах); знає різні означення арифметичних дій над числами, їх властивості, алгоритми дій над многозначними числами, вміє раціонально виконувати й пояснювати усні й письмові обчислення, обґрунтовувати вибір дій та встановлювати вид залежності між величинами при розв'язуванні текстових задач тощо. Крім того, в початковому курсі математики закладаються значні можливості для формування в учнів основ наукового світогляду, виховання культури мислення, вміння користуватись математичною мовою. Тому сам учитель повинен добре розуміти своєрідність вивчення навколишнього світу за допомогою математики, мати уявлення про походження й розвиток таких понять, як число, системи числення, величини, множини, відношення, функції, елементи математичної логіки, комбінаторики, а також про деякі способи математичного пізнання дійсності, про багатогранність математичних абстракцій та ін.

Розвиток математики, як і самого суспільства, не стоїть на місці. Тому 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. Головне завдання сучасної української початкової школи – зберегти все те цінне, що було напрацьовано роками в методиці викладання з різних предметів, не втратити його за браком часу, за стрімким рівнем науки, за модною гуманітаризацією освіти. Робота вчителя початкових класів при навчанні математики повинна бути спрямована не тільки на забезпечення дитини необхідним рівнем математичних знань та умінь, а й на відшукання шляхів розвитку її загальноінтелектуальних умінь, її особистості, тобто на гуманізацію освіти взагалі.

Розглянемо деякі особливості початкового курсу математики, які потенційно дають можливість учням початкових класів усвідомити реальні зв'язки між явищами та фактами, полегшують засвоєння нового матеріалу, зокрема завдяки підвищенню теоретичного рівня навчання.

Математика, як і інші науки, вивчає навколишній світ. Математичні об'єкти – це результат виділення із предметів і явищ кількісних і просторових властивостей та відношень, а також абстрагування від усіх інших властивостей. Математичні об'єкти реально не існують, немає в докільні ні чисел, ні геометричних фігур. Всі вони створені розумом людини в процесі історичного розвитку, але створені не довільно, а у зв'язку з реальним світом. Тому говорять, що математичні об'єкти – це ідеальні об'єкти, які відображають реальні предмети та явища. Однак, якщо в початкових поняттях математики легко побачити відображення дійсності (наприклад, поняття числа й фігури є безпосереднім відображенням деяких кількісних відношень і просторових форм дійсності), то у віддалених абстракціях математики його вже немає. Відбувається логічний розвиток математичних понять, з'являються абстракції від абстракцій. Але якими б далекими від дійсності ці математичні поняття не здавались, у кінцевому результаті вони відображають реальний світ.

У математики не тільки особливий предмет вивчення, але й особливий метод пізнання – для одержання нового знання тут використовуються строгі логічні міркування

(дедуктивне умовиведення), які не спираються на експериментальну перевірку, на наочність.

Математика займає особливе місце в системі наук – її не можна віднести ні до гуманітарних, ні до природничих наук. Але вона ввела ті основні поняття, які в цих науках використовуються. До деякої міри вона є універсальною наукою. Такі поняття, як множина, структура, система тощо, котрі спочатку виникли в математиці, в наш час є загальнонауковими.

Вивчення математики на психолого-педагогічних факультетах починається із загальних понять. По-перше, це необхідна база для розуміння поняття суті числа, величини і дій над ними. По-друге, знайомство із загальними поняттями дає можливість об'єднати розрізнені математичні факти, звести їх у систему на основі загальних математичних та логічних ідей, що важливо для вчителя в плані розуміння сучасних основ шкільної математики, в тому числі й початкової. По-третє, це можливість краще зрозуміти та засвоїти мову, а також логічні основи шкільної математики.

Одним із основних понять у початковій школі є поняття множини й величини, які є генетичною основою для формування поняття дійсного числа. У початковому курсі 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 скінченої 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 у 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, у свою чергу, ґрунтується на логічному мисленні. Тому в сучасній початковій школі завдання розвитку логічного мислення молодших школярів як передумови формування креативного мислення постає одним із найактуальніших.

Особлива роль в успішній реалізації цього завдання належить курсу математики, а отже, вчителю, який розвиває логічне мислення у молодших школярів. У процесі навчання в учнів формуються уявлення про різні поняття і зв'язки між ними ; відбувається знайомство з такими логічними діями, як означення понять та їх класифікація ; вони навчаються прийомів ведення елементарних міркувань, застосовуючи різні мислительні операції. Зрозуміло, що цілеспрямоване проведення такої роботи потребує спеціальної логічної підготовки вчителя.

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 дає змогу:

- залучити молодших школярів до активної пізнавальної діяльності, спрямованої на засвоєння елементів математики ;
- 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 ;
- розвивати творчий потенціал учителя початкових класів, стимулюючи його до самовдосконалення (самостійного складання завдань, розробки різноманітних форм і засобів організації навчальної діяльності тощо).

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 уможливорює ефективно перевірити знання учнями термінології, фактичного матеріалу, ступінь сформованості відповідних умінь і навичок ; дає змогу вчителю вдосконалювати теоретичну й практичну підготовку учнів, у тому числі надавати їм необхідну допомогу, регулюючи їх 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, розвивального, 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, майбутній учитель сучасної початкової школи повинен мати в своєму арсеналі різноманітні прийоми й методи навчання, вміти їх творчо застосовувати. Все це відкриває вчителю нові можливості для імпровізації в процесі математичної підготовки учнів молодших класів як на уроках, так і в позакласній роботі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гнеденко Б.В. Математика в современном мире. – М.: Просвещение, 1980.
2. Савченко О.Я. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников. – К.: Рад. школа, 1982.
3. Курс математики : Навч. посібник / В.Н.Боровик, Л.М.Вивальнюк, М.М.Мурач, О.І.Соколенко. – К. : Вища шк., 1995.
4. Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Філіпенко Н.І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація. – К., 1997.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Жабо Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувача кафедрою природничо-математичних дисциплін початкового навчання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: історія педагогіки, проблеми вдосконалення математичної освіти молодших школярів.

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ПІДЛІТКІВ

Оксана Жабокрицька

У статті розглянуто питання про виховання основ здорового способу життя у підлітків засобами оздоровчих технологій, виходячи з ідеї гуманістичної парадигми особистісно орієнтованої освіти. Такий підхід дає змогу вивчити можливості й обставини індивідуального розвитку підлітків, умов саморозкриття і самореалізації, зміцнення здоров'я.

On the basis of the humanistic paradigm of personal-orientated education the problem of healthy life of the young generation by means of effective technologies is investigated in the article. This approach reveals the possibilities and circumstances of their individual development and the conditions of self-discovery and self-realization and strengthening of health.

У третьому тисячолітті особливо гостро постає проблема людини та її здоров'я. Дійсно, стан здоров'я є показником духовного, соціально-економічного й людино-біологічного добробуту населення, рівня цивілізованості країни.

Гуманізація освіти вимагає якісно нового підходу до потреб людини, формування стійких мотивацій до здорового способу життя, позитивної соціальної поведінки (І.І.Брехман, 1987; І.В.Мурахов, 1997; Е.Г.Булич, 1997; Р.З.Поташнюк, 1995; О.Д.Дубогай, 1999; Г.Л.Апанасенко, 1999).

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується зростанням захворювань, інвалідності, смертності, злочинності, девіантної поведінки, різким зниженням опірності й життєдіяльності організму людини, особливо дітей і молоді. Майже 90% учнів мають відхилення в здоров'ї, незадовільну фізичну підготовку. Тільки 10% учнів можна вважати відносно здоровими, кожний третій має психологічні та нервові відхилення, належність до третього стану здоров'я (І.В. Мурахов, 1999).

Серед причин погіршення здоров'я населення насамперед виділяють забруднення навколишнього середовища, недосконалу систему охорони здоров'я, соціально-економічну кризу. Характерними явищами стали недбале ставлення до власного здоров'я та санітарно-гігієнічне безкультур'я значної частини населення, відсутність у багатьох підлітків і молоді пріоритету здоров'я і, що найгірше, – лавиноподібне поширення серед школярів і молоді куріння, вживання алкоголю, наркотичних речовин (В.О. Мовчан, 1993; М.С. Гончаренко, 1999). Серед факторів, які зумовлюють кризу, слід також виділити: бездуховність, втрата генетичного коріння, невідповідний часу світогляд, відсутність знань людини про себе, про власний організм, будову світу. Як стверджують І.В. Мурахов (1985) і М.С. Гончаренко (1999), тільки 1–2% нагромаджених людством знань становлять знання про людину, 4 – 5% – про рослинний і тваринний світ та 90% складають знання про неживу природу. Така невідповідність, як уважають науковці, зумовила технокритичний ухил у розвитку людини й відповідно завела в глухий кут цивілізацію.

Поведінка людини на межі нового тисячоліття, як наголошують учені, вийшла за межі безпечної зони, і тільки цілеспрямована турбота про здоров'я – оздоровчий імператив – може зберегти перспективу виживання людства (І.І. Брехман, 1987; І.В. Мурахов, Е.Г. Булич, 1997; Г.Л. Апанасенко, 1995).

Вихід з цієї ситуації полягає в зміні ставлення людини до самої себе, свого здоров'я. Фундаментальною основою змін є нові парадигми побудови світу, медицини й педагогіки.

Гуманізація освіти, її орієнтація на розвиток особистісного потенціалу учня, запобігання безвиході її розвитку ставить завдання перед школою перейти на технологічний етап розвитку. При цьому навчання повинне бути психологічно й валеологічно обґрунтоване та інструктоване.

В основу формування особистості, здорового способу життя має бути покладена, передусім, ідея гуманістичної педагогіки особистісно орієнтованої освіти та виховання. Мета особистісно орієнтованої гуманної освіти – не сформувати й навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації (В. Кремень, 2000).

Сучасні підходи до організації педагогічного процесу в школі орієнтуються на реалізацію гуманістичної парадигми особистісно орієнтованої освіти та виховання.

Але, на жаль, сьогодні обсяг освіти значно перевищує всі допустимі норми сприйняття учнем (О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, 2001).

Криза освіти пов'язана з неможливістю повноцінного засвоєння учнем обсягу інформації, який весь час зростає (Д.Г. Левитес, 1998).

Світ, будова людини розірвані в уяві учня на окремі частини, органи, засоби, факти, концепції, цілісної картини при такому навчанні скласти не можна. Цінності змісту освіти видаються відірваними від системи життєвих цінностей та настанов учня. Він зобов'язаний вивчати та вважати важливим те, що він сам важливим для себе не вважає, а це, в свою чергу, не дає змоги учневі повноцінно сприймати та засвоювати матеріал. Цей внутрішній конфлікт виливається у невмотивовані протести, бунти, які й сам учень не завжди може пояснити. Ще гірше, якщо конфлікт заглиблюється всередину і стає причиною численних неврозів та захворювань.

Такий стан здоров'я учнів в Україні сьогодні уможлиблює зробити висновок про необхідність серйозного перегляду змісту навчання.

“Концепція педагогічної освіти” (1999 р.) звертає увагу вчених та практиків на посилення оздоровчого технологічного підходу до гуманізації педагогічної взаємодії педагога з учнем і колективом у цілому.

Посилення демократичних тенденцій у житті суспільства вимагає перенесення акценту із масових програмних профілактичних й оздоровчих заходів на особистість учня, вивчення можливостей та обставин його індивідуального розвитку, умов саморозкриття і самореалізації людини на різних етапах її життєдіяльності. У зв'язку з цим особистісно орієнтовані оздоровчі системи повинні все ширше застосовуватися в педагогічній практиці.

Розв'язання проблеми розробки й широкого використання на основі глибокого розуміння сучасних оздоровчих технологій має досить велике практичне значення у зв'язку із створенням альтернативних типів шкіл та можливістю працювати за авторськими програмами потребують учителів з інноваційним мисленням, здатних усвідомлено взяти на себе відповідальність за особистість іншої людини, що постійно розвивається.

Сьогодні в педагогічній науці й практиці є дві цілком різні стратегії, в рамках яких існують системи освіти, – стратегія формування та стратегія розвитку. Стратегія формування – педагогічне втручання ззовні у внутрішній світ дитини, нав'язування дитині вироблених суспільством способів діяльності, оцінок. Стратегія розвитку – розвиток особистісного потенціалу учня, його самоактуалізація.

Оздоровчі технології – це вміння правильно визначити мету, обрати засоби досягнення її та формувати правила користування цими засобами, виходячи із стратегії розвитку.

Таким чином, вибір оздоровчої технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів системи, взаємодії, тактик навчання і стилю роботи вчителя з учнем.

У статті ми зосередили свою увагу на розгляді лише деяких найважливіших, на нашу думку, питань стосовно особистісно орієнтованих технологій з позицій гуманізації освіти, розвитку особистісного потенціалу школярів. Ці технології спрямовані на формування основ здорового способу життя, попередження, на корекцію й реабілітацію захворювань.

Основна увага приділена класифікації, опису й аналізу найпоширеніших особистісно орієнтованих оздоровчих технологій, технології формування здоров'я, морального й творчого потенціалу учня, сугестивної й корекційної технології тощо. При створенні оздоровчих технологій ми орієнтувались насамперед на праці провідних фахівців, найбільш авторитетних, на наш погляд, теоретиків і практиків, на визначні фундаментальні дослідження, використовували нетрадиційні методи й системи. Вибір технологій ми здійснювали суб'єктивно, він ґрунтувався на власному досвіді й досвіді роботи вчителів, на вивченні наукових публікацій. При підборі оздоровчих технологій вивчались і розкривалися дидактичні можливості та особливості їх організації.

Весь зміст оздоровчих технологій, як ми впевнились, допомагає збагатити духовне життя підлітка, розвинути його фізичні задатки, виховати в нього моральні ціннісні потреби, запити й захоплення, розкрити все добре, відшліфувати ці якості, заглибитися у внутрішній світ підлітка, ґрунтовно вивчити його особливості, здібності й нахили, сформувані позитивне ставлення і мотивацію до здорового способу життя. Такий підхід забезпечує активне й свідоме залучення кожного індивіда до процесу творення свого здоров'я, бо здоров'я можна тільки сформувати, здобути цілеспрямованою напруженою працею над собою і набуттям знань.

Ми згодні з думкою академіка М.М. Амосова (1978), який стверджував, щоб бути здоровим, необхідні власні зусилля, постійні та значні, замінити їх нічим не можна. Ми впевнилися, що тільки за цієї умови підліток зможе зрозуміти сенс буття, відчутти повноту своїх сил, пізнати залежність здорового духу від здорового тіла, навчитися спрямовувати свої духовні сили на зміцнення сил фізичних. Формування основ здорового способу життя за допомогою оздоровчих технологій ґрунтується на зрозумілій і легко доступній підліткам й учням старшої школи філософії: філософії цілісності. Це означає, що здоров'я має розумітися як цілісність, складові частини якої взаємозалежні.

Кожна частина має сприйматися в загальному контексті поняття "здоров'я". Для ілюстрації поняття здоров'я ми використовували малюнок квітки, кожне кільце – пелюстка квітки символізує один із аспектів здоров'я: фізичний, емоційний, розумовий, соціальний, особистісний і духовний.

Опис окремої оздоровчої технології подається в рамках такої схеми:

- 1) мета і завдання;
- 2) ключові слова;
- 3) понятійний апарат;
- 4) концептуальні положення;
- 5) теоретичне обґрунтування;
- 6) зміст технології;
- 7) з досвіду роботи;
- 8) питання для обговорення і перевірки;
- 9) література.

Як показують наші дослідження, систематичні заняття з використанням оздоровчих технологій допомагають підліткам експериментальної групи краще пізнати себе, встановити й підтримувати більш тісні зв'язки з природою, навчитися керувати своїми емоціями, поведінкою, визначати свій психофізіологічний стан, ступінь втоми, досягати гармонії між тілом і духом. Використання оздоровчих технологій у процесі виховання допомагає підліткам оволодівати школою рухів і дихання, сформувати базові навички основ здоров'я (аутогенним тренуванням, самомасажем, парадоксальною дихальною гімнастикою, підраховувати пульс й оцінювати реакцію організму на дозовані навантаження, визначати рівень фізичної підготовленості, вести щоденник самоконтролю, підбирати комплекси ранкової гімнастики тощо, набути глибоких знань здорового способу життя).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амосов Н.М. Раздумья о здоровье. – М.: Мол. гвардия, 1983. – 190с.
2. Амосов Н.М., Бендет Я.А. Физическая активность и сердце. – К.: Здоровье, 1975. – 254с.
3. Апанасенко Г.Л. Физическое развитие детей и подростков. – К.: Здоровье, 1985. – 96с.
4. Апанасенко Г.Л. Эволюция биоэнергетики и здоровье человека. – Санкт-Петербург: МПП Петрополис, 1992. – 120с.
5. Брехман И.И. Введение в валеологию – науку о здоровье. – Л.: Наука, 1987. – 125с.
6. Булич Е.Г., Муравов І.В. Валеологія. Теоретичні основи валеології: навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 224с.
7. Гончаренко М.С. Педагогічні аспекти валеологічної освіти. У кн.: “Актуальні проблеми оздоровчої фізичної культури, фізичної реабілітації та валеології у сучасних умовах”. – Кіровоград, 1999. – с.3–14.
8. Гончаренко М.С. Энерго-информационные аспекты организации человека. Материалы международной конференций «Здоровье: сущность, диагностика и оздоровительные стратегии». Польша, 1999. – с.39–41.
9. Дубогай А.Д. Организационно-методические основы системы совершенствования процесса формирования здорового образа жизни школьников младших классов. Материалы V Всеукраинской конференции. – Кіровоград, 1999, с.59–61.
10. Жабокрицька О.В., Язловецький В.С. Нетрадиційні методи й системи оздоровлення. – Кіровоград, РВЦ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2001. – 187с.
11. Казначеев В.П., Спиринов Е.А. Космопланетарный феномен человека.. – Новосибирск, 1991. – 128с.
12. Петленко В.П. Основы валеологии. Книга 1,2,3. – К.: Олимпийская литература, 1998. – 2000.
13. Освітні технології: навч.-метод. посібник /О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.: За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256с.
14. Язловецький В.С., Язловецька О.В. Учням про здоров'я. – Кіровоград, РВЦ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2000. – 212с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Жабокрицька Оксана Валентинівна – аспірантка Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: особистісно орієнтований підхід до виховання основ здорового способу життя у школярів.

ОПТИМІЗАЦІЯ МОДЕЛЮВАННЯ РОБОТИ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ (ПРИНЦИПОВІ ПОЛОЖЕННЯ)

Леонід Капченко

Теорія управління, теорія систем і теорія моделювання роботи професійних навчальних закладів ґрунтується на принципових положеннях: цілеспрямованості та підпорядкованості змісту планів основній меті й завданням діяльності навчального закладу; ієрархічній узгодженості й зумовленості планів роботи всіх ланок навчального закладу між собою й всередині кожного з них.

The theory of management, the theory of systems and theory of modelising of work of the professional educational establishment base on the principal thesis of specified purposes and regulation of the content of the plans according to the main purpose and the tasks of activity of the educational establishment, coordination and to the condition of the plans of work in all links of the educational establishment among them and inside them.

Аналіз філософської, соціологічної і педагогічної літератури довів, що моделювання і його різновид – планування роботи навчальних закладів – є невід’ємною складовою, попереднім етапом управлінської діяльності, в якій є чимало нерозв’язаних і практичних питань.

Незважаючи на значний досвід використання організаційних моделей в управлінській практиці керівників навчальних закладів і певних наукових наробок у цьому питанні, в цілому моделювання не знайшло відповідного поширення. Воно ґрунтується на бюрократично-нормативній основі, що породжує формалізм у змісті й догматизм у формі моделей, тобто планів.

Нові технології розробки управлінських моделей пов’язані з теорією управління, теорією систем і теорією моделювання, що потребує від керівників навчальних закладів фундаментальних знань змісту управлінської діяльності, бачення процесів, що моделюються в динаміці.

Аналіз стану науково-теоретичного забезпечення управлінської діяльності в цілому й планування професійно-технічних закладів зокрема показав, що дослідження цієї проблеми майже відсутнє і обмежене працями Ю.П.Болтишева, І.Л.Лікарчука, Н.Г.Ничкало, А.Г.Соколова та деяких інших, що свідчить про потребу сучасних поглиблених наукових розробок у цьому напрямку. Найменш дослідженими виявилися функції управлінської праці ПТНЗ, їх зміст та структура, фінансово-господарська й економічна діяльність, педагогічне керівництво вихованням, формування духовної культури учнів, що негативно позначається на якості планування. Вузким місцем є наукове обґрунтування системного підходу до планування, його принципів, видів, форм і технологій розробки організаційно-педагогічних моделей.

Найбільш типовими недоліками сучасного практичного планування є відсутність довготривалої програми розвитку конкретного навчального закладу з відповідним науковим обґрунтуванням мети його функціонування, а також структуризації перспективних проблем. Велика кількість планів, що розробляються в сучасних професійних закладах, їх неузгодженість, відсутність передбаченої системи контролю за виконанням запланованого, неконкретність заходів, перевантаженість їх заходами загального характеру й незначний рівень врахування зовнішніх чинників, є типовими недоліками організаційно-педагогічних моделей управління професійно-технічними навчальними закладами. Враховуючи нормативну роль і напрямний вплив на управління навчальними закладами нормативних вимог “Положення про організацію навчально-виробничого процесу в професійно-технічних навчальних закладах” (6), ми пропонуємо (в дискусійно-експериментальній площині) модель планування роботи професійно-

технічних навчальних закладів, яка, на наш погляд, оптимально відповідає умовам і вимогам сьогодення.

Пропонуємо таку загальну структуру оптимізованої моделі планування роботи в професійно-технічних навчальних закладах:

1. Стратегічно-перспективні моделі:

а) концептуальні: концепції функціонування та розвитку навчальних закладів, навчальні плани підготовки кваліфікованого робітника, навчальні програми, стратегічні рішення загальних форумів різного рівня,

б) організаційно-педагогічного та виробничо-фінансового розвитку: статuti, положення, перспективні плани роботи навчальних закладів (строком на два і більше років), навчально-тематичні плани, бізнес-плани, довгострокові управлінські рішення (рішення педрад, різних загальних зборів).

2. Тактичні моделі організації навчально-виробничої діяльності: річний план, розклад занять на семестр, план громадського та духовного розвитку учнів (виховної роботи), бізнес-план, план роботи фахових методоб'єднань, рішення педрад, накази.

3. Оперативні моделі (поточне планування): карта щомісячної орієнтації, тижневі плани роботи адміністрації, індивідуальні плани роботи викладачів, майстрів виробничого навчання, розпорядження.

Запропонована структура моделі системи планування роботи професійно-технічних навчальних закладів не передбачає розробку й експериментальну перевірку всіх видів моделей, необхідних для управління навчально-виробничими та іншими процесами, притаманних життєдіяльності навчальних закладів.

Ми вважаємо за необхідне й доцільне головну увагу зосередити на річних і поточних видах планування, які безпосередньо регулюють навчально-виховні, виробничо-фінансові й організаційно-педагогічні процеси в професійно-технічних навчальних закладах. Але незалежно від видів і форм моделей роботи, які існують в навчальному закладі, всі вони мають ґрунтуватися на таких принципових положеннях: реальності виконання; конкретності; інформаційній достатності; передбаченні; відображенні зворотного зв'язку про хід виконання запланованого; функціонально-логічній структуризації.

Принцип цілеспрямованості та підпорядкованості змісту планів роботи основній меті й завданням, що стоять перед професійним закладом, вимагає чіткого формулювання мети й конкретизації всіх завдань на основі аналізу специфіки та умов організаційно-педагогічної діяльності цієї чи іншої навчальної установи, здійснення декомпозиції основних завдань, тобто їх деталізації до певного рівня з визначенням змісту, форм, часу, умов, від реалізації яких залежить розв'язання того або іншого завдання. В оптимальному варіанті кожне загальноосвітнє чи фахове заняття, будь-які заходи мають нести в своєму змісті частку того, що потрібно для досягнення основної мети. В основі здійснення цього принципу лежить системний підхід, тобто бачення навчального закладу як єдиного цілісного утворення, визначення місця і ролі кожного підрозділу та ланки закладу, а також персоніфікація особистості в реалізації завдань навчально-виробничого процесу, розв'язання яких забезпечує досягнення основної мети.

Принцип ієрархічної узгодженості й взаємозумовленості планів роботи навчального закладу тісно пов'язаний з попереднім. Основним його призначенням є попередження дублювання, паралелізму, неузгодженості, різнобічності в моделях діяльності різних ланок установи. В основі реалізації цього принципу є здійснення градації і систематизації планів у навчальному закладі за їх призначенням і рівнем впливу на організаційно-педагогічну діяльність колективу (від загального річного плану роботи до індивідуальних планів викладачів і майстрів виробничого навчання). Кожен з планів нижчої ланки має логічно впливати з моделі плану загальнішого (вищого) рівня, не дублюючи його змісту (тим більше не суперечачи йому), а конкретизуючи термін і засоби реалізації завдань, що

безпосередньо стосуються певного підрозділу закладу, працівників та учнів. Порушення цього принципового положення призводить до анархічності в діяльності колективу, значного зниження рівня управління й ефективності функціонування всієї навчально-виробничої системи.

Принцип реальності виконання аналітичного підходу – це визначення завдань, змісту, технології та часу, необхідного для їх здійснення на основі професійного уявлення, прогностичного смислу про наступну діяльність педагогічного та учнівського колективів з урахуванням їхніх реальних можливостей, а також стану матеріально-технічної, фінансово-господарської бази закладу й умов його функціонування. Основна ідея цього положення – моделювання тільки того, що потрібне та може бути зроблене для досягнення мети й завдань, визначених у тому або іншому плані роботи.

Принцип конкретності передбачає відображення в планах роботи відповідей на запитання *ЩО?, ЯК?, ДЕ?, КОЛИ?, ХТО?*, загальні вирази: підвищити, підняти, досягнути, подолати, усунути, створити умови тощо без чіткого механізму їх досягнення не є компонентами моделі діяльності. У будь-якому плані роботи навчального закладу має бути визначено, що треба зробити для досягнення конкретного завдання, які заходи для цього необхідні, де саме, в якому місці це буде здійснюватись і коли, в який час, а також хто безпосередньо відповідатиме і виконуватиме те, що заплановане. Послідовність відображення цих позицій може бути змінена залежно від призначення плану. Але недотримання викладених вимог призведе до аморфності, безадресності, невизначеності й, природно, такий план не зможе виконувати свою функцію – бути моделлю наступної діяльності.

Принцип інформаційної достатності є загальним принципом менеджменту й має прямий стосунок до моделювання як складової управління. Він передбачає одночасно з тим, що викладено в попередньому принципі, відтворення в планах загальної картини всього процесу розв'язання того або іншого завдання і досягнення мети, що дає достатньо повне уявлення про весь процес тієї чи іншої діяльності від її початку до завершення.

Принцип зворотного зв'язку також є загальним, хоча управління і його реалізація в моделюванні потребують обов'язкового визначення в планах роботи контролю, тобто встановлення і фіксації якісних та кількісних змін на різних етапах діяльності в процесі розв'язання завдань і досягнення кінцевої мети. Передбачення в плануванні контрольно-оцінювальної діяльності дає змогу отримати зворотний зв'язок і застосувати, в разі необхідності, ті чи інші заходи для поліпшення стану справ, тобто регулятивні чи корегувальні заходи.

Принцип функціонально-логічної структуризації впливає з положень функціонального аналізу та наукового підходу до вивчення явищ, вимагає чіткого визначення функцій складових кожної системи, процесів та їх етапів, що дає можливість встановити їхню структуру побачити логічні, причинно-наслідкові зв'язки і врешті-решт побудувати загальну структурно-функціональну модель будь-якого об'єкта.

Планування роботи будь-якого рівня є творчою індивідуалізованою моделлю наступної діяльності, а його структура, форми відображення (за дотримання загальних принципів, підходів та вимог) мають максимально відповідати меті, змісту, умовам і можливостям праці конкретного професійно-технічного закладу, його колективу та адміністрації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Закон України “Про професійно-технічну освіту” // Вісник профтехосвіти, №3, березень, 1998.– 32 с.
2. Лікарчук І.Л. Планування роботи професійно-технічного училища в сучасних умовах.– К., 1997.
3. Маслов В.І. та ін. Теоретичні основи педагогічного менеджменту. – К., 1996.

4. Островецька Н.М., Даниленко Л.І. Ефективність управління загальноосвітньою школою.– К., 1996.
5. Пекельна В.С., Удод О.А. Управління школою. – Дніпропетровськ, 1998.
6. Положення про організацію навчально-виробничого процесу в професійно-технічних навчальних закладах // Збірник наказів Міністерства освіти України ч.1 – К.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Капченко Леонід Миколайович –заступник начальника управління освіти і науки Кіровоградської обласної державної адміністрації.

Коло наукових інтересів: планування роботи професійних навчальних закладів у сучасних умовах.

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ДЕРЖАВНОГО ТА РЕГІОНАЛЬНОГО ЗАМОВЛЕННЯ ЩОДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ I – IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

Руслан Капченко

В умовах становлення ринку вища освіта відіграє значну роль в економічному, юридичному, політичному, соціальному та культурологічному розвитку держави, є передумовою формування кадрового потенціалу України.

Система вищої освіти потребує демократичного розвитку та вдосконалення, нової методології забезпечення оптимального співвідношення підготовки кадрів у державних та недержавних закладах освіти.

In the conditions of market development higher education plays an important role in the economic, legal, political, social and cultural development of the country. It is the precondition for the formation of personnel potential of Ukraine.

The system of higher education needs democratic development and improvement, new methodology for providing optimal correlation in training personnel at state and non-state educational establishments.

Реформування економіки та розвиток ринкових відносин зумовлюють глибокі зрушення у системі вищої освіти. Разом з тим виникає ряд проблем, розв'язання яких вимагає розробки нових теоретичних і методологічних підходів. Ринкові перетворення в Україні супроводжуються негативними соціально-економічними наслідками, серед яких чільне місце належить поширенню безробіття та неповній зайнятості серед випускників закладів вищої освіти. За таких умов особливої актуальності набуває проблема формування ефективної системи розвитку вищої освіти, адекватної перехідному періоду, що є запорукою створення соціально-орієнтованої економіки, динамічного розвитку економіки України та її регіонів. Викладене вище зумовлює необхідність наукового обґрунтування методології дослідження розвитку системи вищої освіти в умовах перехідного періоду, для якого характерним є реструктуризація виробництва, демонополізація, роздержавлення і приватизація. Ми виходимо з того, що в наданні вищої освіти та забезпеченні соціальних гарантій зайнятості активну участь, окрім держави, повинні брати недержавні заклади вищої освіти, підприємства різних форм власності, об'єднання, асоціації. Тут слід брати до уваги особливості економічних і соціальних процесів, що виникають при формуванні ринкових відносин. Особливо це стосується тих процесів, які безпосередньо пов'язані із збільшенням кількості осіб, які закінчили заклади вищої освіти і не отримали направлення на роботу, які працюють не за здобутою спеціальністю, і тих спеціалістів, які не працюють. Методологічні, методичні та прикладні питання багатоаспектної проблеми розвитку вищої освіти та подальшого використання

кадрового потенціалу завжди були предметом наукових досліджень. У їх розробку вагомий внесок зробили вчені А.В.Базилюк, С.І.Бандур, Д.П.Богиня, І.К.Бондар, О.А.Бугуцький, В.С.Васильченко, М.І.Долішній, Т.А.Заяць, А.А.Нікіфорова, В.В.Онiкiєнко, Л.С.Чижова, М.В.Шаленко, В.М.Шамота та інші. У наукових працях цих вчених з різних поглядів і в різних ракурсах досліджено важливі теоретичні, методологічні та практичні питання щодо формування системи вищої освіти в умовах формування різних форм власності. Разом з тим у період трансформації економічних відносин в Україні виникають нові, раніше не досліджувані проблеми, пов'язані з розвитком ринкового механізму господарювання, а відтак з новими формами забезпечення розвитку системи вищої освіти при цих умовах. Відсутність концептуально цілісної і методологічнообґрунтованої стратегії соціально-економічного розвитку наклало свій відбиток і на політиці щодо розвитку системи вищої освіти в умовах формування різних форм власності, яка є непослідовною, фактично ізольованою від комплексу питань реформування економіки. Внаслідок відсутності довгострокових орієнтирів у реальній політиці щодо розвитку системи вищої освіти в умовах формування різних форм власності притаманні суперечливість та несистемність заходів.

Встановлення відповідності між структурою та обсягами підготовки спеціалістів і потребою у них на ринку праці є проблемою нагальною, особливо в перехідний період суспільства до соціально орієнтованої ринкової економіки. Розширення масштабів підготовки спеціалістів – процес об'єктивний і зумовлений переглядом суспільних цінностей у результаті всесвітнього підвищення інтелектуалізації суспільства, зростання мотивації громадян до здобуття вищої освіти. Визначальним є те, що кожна країна, яка хоче мати статус розвиненої, повинна всіма заходами підтримувати розвиток освіти, зростання інтелектуального потенціалу. В ХХІ столітті за прогнозами ЮНЕСКО рівня національного добробуту, що відповідає світовим стандартам, досягнуть лише ті країни, працездатне населення яких на 40–60 відсотків буде складатися із осіб з вищою освітою.

З погляду ринкової економіки на стратегію розвитку вищої освіти, її роль у розбудові суверенної держави, інтелектуалізації суспільства мають місце певні стимулювальні і дестимулювальні фактори.

Позитивними стимулювальними факторами слід визнати зростання мережі вищих навчальних закладів, контингенту студентів, обсягів прийому та випуску спеціалістів вищими навчальними закладами усіх рівнів акредитації та форм власності.

На початок 2000/01 навчального року мережа налічує 315 вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації та 664 – I–II рівнів акредитації. Суттєво зростає в цілому по Україні кількість студентів у розрахунку на 10 тис. населення. На початок 2000/01 навчального року цей показник становить 392 особи (360 осіб у 1999 році), в тому числі 285 студентів вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації та 107 студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації.

Під впливом цих факторів зросла кількість випускників вищих навчальних закладів у розрахунку на 10 тис. населення. Порівняно з 1995/96 навчальним роком абсолютний показник у цілому по системі зріс на 20 пунктів і становить 86 випускників на 10 тис. населення. Частка вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації складає 56 випускників, вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації – 30 випускників.

У Кіровоградській області мережа налічує 6 вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації, з них 3 недержавної форми власності та 18 – I–II рівнів акредитації, один недержавної форми власності.

Показники діяльності вищих навчальних закладів
I–IV рівнів акредитації у Кіровоградській області

	I–II рівня акредитації					III–IV рівня акредитації				
	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01
Кількість закладів У тому числі:	19	18	18	18	18	6	6	6	6	6
Державних	18	17	17	17	17	3	3	3	3	3
Недержавних	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3
Кількість студентів (осіб)	11203	10419	10427	10797	11204	12748	14466	15715	17495	17651
Кількість студентів (у розрахунку на 10 тис. населення)	92,3	86,8	87,9	92,1	96,8	105,1	120,6	132,5	149,2	152,5

Розглядаючи систему вищої освіти за формами власності, є підстави зробити висновок : підготовка спеціалістів зосереджена в секторі вищих навчальних закладів державної форми власності. У секторі вищих навчальних закладів недержавної форми власності (163 вищих навчальних закладів) навчається лише 8,3 відсотка (160 тис. осіб) від загального контингенту студентів (11931 тис. осіб).

Враховуючи загальну ситуацію і тенденції у сфері планування й розподілу державного замовлення, підготовки кадрів та їх подальшого просування на ринку праці, є підстави зробити певні висновки. Проблема полягає в тому, як у нестабільній економічній ситуації при загальному дефіциті робочих місць привести у відповідність зрослі обсяги підготовки з потребою країни в кадрах високої кваліфікації, не допустити значного рівня безробіття серед громадян з вищою освітою, з одного боку, і розв'язати пріоритетну стратегічне завдання забезпечення науково-технічного прогресу в державі, яка вимагає відповідного високого фахового рівня фахівців.

Не повинно йтися про зменшення масштабів підготовки. За умов масовості вищої освіти держава в силу певних соціально-економічних обставин не в змозі забезпечити фінансовими, матеріальними, людськими та організаційними ресурсами підготовку фахівців відповідно до мотивації молоді. Тому до фінансування підготовки поряд з державним бюджетом залучені альтернативні джерела фінансування, а саме: кошти місцевих бюджетів, галузей, фізичних та юридичних осіб. Аналіз показує: на сьогодні стратегічними інвесторами вищої освіти є держава й фізичні та юридичні особи. Частка місцевих бюджетів та галузей у фінансуванні вищої освіти поки що незначна. Структуру контингенту студентів за джерелами фінансування характеризують станом на початок 2000/01 навчального року такі питомі показники: у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації за кошти державного бюджету навчається 48,3 відсотка студентів, місцевих бюджетів – 0,5 відсотка, коштів галузей – 1,2 відсотка, коштів фізичних і юридичних осіб – 50,0 відсотків. Навчається за освітньо-професійними програмами молодшого спеціаліста та бакалавра за кошти державного бюджету 46,8 відсотка, місцевих бюджетів – 11,1 відсотка, за кошти галузей – 1,1 відсотка, фізичних і юридичних осіб – 41 відсоток.

Залежно від попиту на освітні послуги необхідно проводити відповідну маркетингову стратегію на кадровому ринку. Потенційними клієнтами на ринку праці є випускники всіх вищих навчальних закладів за освітньо-кваліфікаційними рівнями молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста, магістра. Отже, сегментацію ринку праці щодо потенційних клієнтів необхідно проводити з урахуванням географічних, психологічних, демографічних чинників.

У державі поки що не сформовані економічні передумови, які виступали б суттєвим регулятором між потребою населення у здобутті вищої освіти й можливістю отримати роботу за спеціальністю. Підготовка спеціалістів значною мірою зорієнтована на неконтрольований ажіотажний попит у населення на здобуття вищої освіти за спеціальностями, які зорієнтовані на невиробничу сферу (економіка, підприємництво, право, соціальні науки тощо), які, на думку населення, дають певні шанси на працевлаштування. Цей висновок підтверджують результати аналізу статистичних даних щодо розподілу випускників (спеціалістів, магістрів) за галузями знань.

Середній показник випускників, які отримали направлення на роботу, по Україні 2000 року становить 63,2 відсотка. Із 16 галузей показник нижче середнього мають випускники за спеціальностями 8 галузей знань (культура й мистецтво – 49,8 %; право – 52,6 %; освіта – 55,7 %; гуманітарні науки – 56,5%; економіка, комерція та підприємництво – 58,7 %; соціальні науки – 61,9 %; та ін.).

Залишається низькою мотивація молоді до здобуття вищої освіти за спеціальностями, які є каталізаторами науково-технічного прогресу (інженерія, транспорт, сільське господарство тощо). Престиж інженерних спеціальностей упав унаслідок спаду обсягів виробництва, незадовільної оплати праці на виробництві, розширення зайнятості в неформальному секторі з більш високою заробітною платою. У той же час має місце скорочення кількості осіб з вищою освітою у таких галузях, як машинобудування та металообробка за умов, що ці галузі входять до числа пріоритетів розвитку економіки й потребують уваги з боку держави за всіма напрямками, включаючи насамперед потребу у фахівцях з вищою освітою.

Цей напрям слід уважати одним із головних резервів підвищення ефективності зайнятості спеціалістів і враховувати його слід при формуванні політики держави щодо кадрового забезпечення цих галузей. Зростання темпів виробництва сприяє поліпшенню ситуації з розподілом молодих фахівців. Частка випускників, які отримали направлення на роботу зі спеціальностей галузі знань сільське господарство, лісництво і рибництво, становить 68,7%, інженерія – 66,6%, математика та інформатика – 65,6%, архітектура – 63,7%, а це вище середнього показника по Україні. Значно вищі за середній показник по Україні мають спеціальності галузі знань “Інженерія”, наведені в таблиці 2.

Таблиця 2.

Випуск та працевлаштування випускників вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації за галузями знань в Україні (2000 рік)

Спеціалісти, магістри.

Галузь знань	Випускників, усього (осіб)	Випускників, які почалися за держаним замовленням (осіб)	У тому числі	
			Одержали направлення на роботу	
			осіб	Відсотки до гр.3
1	2	3	4	5
Освіта	25446	18622	10373	55,7
Культура й мистецтво	3604	3061	1525	49,8
Гуманітарні науки	14048	9693	5478	56,5
Соціальні науки	2341	1215	752	61,9
Економіка, комерція та підприємництво	8416	23446	13761	58,7
Право	16907	9890	5207	52,6

Природничі науки	9525	7997	4702	58,8
Математика та інформатика	5081	4395	2884	65,5
Інженерія	49512	40036	26647	66,6
Транспорт	4856	4056	2128	53,8
Медицина	8860	7397	7306	98,8
Архітектура	644	573	365	63,7
С/г, лісництво й рибництво	63228	5484	3765	68,7
Військові науки	2443	2424	2344	96,7
Держ. управління	235	203	198	97,5
Специфічні категорії	225	183	139	76,0
ВСЬОГО	202143	138675	87628	63,2

Особливої гостроти в період ринкових реформ, які торкнулися і вищої освіти, набуває проблема працевлаштування випускників вищих навчальних закладів. Головною причиною виникнення цієї проблеми є зменшення кількості робочих місць і можливості отримати перше робоче місце, зростання кількості випускників на кадровому ринку й зменшення кількості таких випускників, які отримали направлення на роботу. Зростає категорія випускників, які отримують право на вільне працевлаштування. Слід підкреслити, що значна частина цих випускників не реєструється у державній службі зайнятості через зневіру отримати бажану роботу й низький рівень допомоги з безробіття. Інша частина поповнює нерегламентовану зайнятість в неформальному секторі економіки, де інколи прибутки більші, ніж на постійному робочому місці. Невідповідність професійно-кваліфікаційної структури підготовки фахівців потребам галузей економіки й попиту регіональних ринків праці є однією із причин зростання безробіття й особливо серед випускників вищих навчальних закладів.

Відсутність методичних підходів щодо визначення потреби у фахівцях з вищою освітою та належного механізму державного регулювання процесами підготовки та працевлаштування випускників є причиною нерівномірності розподілу безробітних на регіональному рівні. Про напруженість працевлаштування випускників свідчить навантаження безробітних на одне вільне робоче місце службовця. 1999 року на одне вільне місце службовця в середньому по Україні претендувало 30 осіб. Найбільше напруження у працевлаштуванні на одне вільне місце спостерігається у Львівській області (76 осіб), Тернопільській (75 осіб), Волинській (74 особи), Івано-Франківській (69 осіб), Закарпатській (64 особи), Рівненській (63 особи) областях. До напружених областей з питань працевлаштування випускників слід віднести Донецьку область з найбільшою кількістю випускників вищих навчальних закладів, які перебували на обліку в службі зайнятості (6 тис. осіб), і низькою часткою працевлаштованих (19,3 відсотка), а також Дніпропетровську область, де перебувало на обліку 4,3 тис. випускників, із яких 23,4 відсотка працевлаштовано. Основні показники, які характеризують цю ситуацію у розрізі регіонів, приведені в таблиці 3

Таблиця 3.

Працевлаштування випускників вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації 1999 року

РЕГІОНИ	Усього перебувало на обліку в службі зайнятості (СЗ) випускників вузів		З них:		Навантаження на 1 вільне місце службовця	Частка зарахованих на навчання за кошти держбюджету, відсотки	Кількість студентів у розрахунку на 10 тис. населення регіону
	Осіб, тис.	Відсотки	Працевлаштовано СЗ відсотків	Знято з обліку, відсотк.			
Львівська	5,8	9,3	13,4	33,3	76	46,3	406
Тернопільська	3,4	5,5	22,6	31,8	75	33,6	442
Волинська	2,2	3,4	17,1	29,5	74	33,7	257
Івано-Франківська	3,1	5,0	15,3	40,8	69	36,0	265
Закарпатська	1,3	2,0	24,2	28,1	64	47,5	168
Рівенська	2,1	3,3	20,8	32,5	63	39,5	280
Дніпропетровська	4,3	6,8	23,4	35,6	49	57,1	358
Житомирська	2,2	3,5	27,1	31,5	44	34,5	234
Сумська	1,7	2,7	17,3	34,1	35	43,0	285
Вінницька	2,1	3,3	23,9	33,7	34	42,8	254
Хмельницька	1,7	2,7	30,3	28,6	33	39,7	249
Кіровоградська	1,3	2,2	21,6	33,7	32	41,4	242
УКРАЇНА	67,2	100	22,6	35,1	30	44,8	360
Київська	2,4	3,8	21,2	33,9	30	60,0	150
Херсонська	1,0	1,6	22,2	35,7	26	46,7	294
Запорізька	2,2	3,5	29,3	34,5	25	36,2	328
Полтавська	2,3	3,6	28,9	31,4	25	36,5	310
Харківська	3,1	4,9	25,4	36,0	25	52,1	658
Донецька	6,0	9,6	19,3	42,5	24	45,1	319
Чернівецька	0,8	1,2	16,9	35,3	23	39,8	319
АР Крим	1,8	2,8	27,9	38,1	22	41,0	250
Чернігівська	2,2	3,5	28,1	33,4	20	40,7	245
Луганська	3,6	5,7	24,2	36,5	19	41,5	265
Миколаївська	1,2	2,0	28,4	40,6	17	38,9	243
м.Київ	1,4	2,3	27,6	36,2	13	46,1	1066
Одеська	1,2	1,9	25,6	44,5	11	48,1	435
м.Севастополь	0,4	0,7	32,4	39,4	6	42,4	361

На такому фоні особливо актуальною є проблема створення механізму формування та розподілу державного замовлення у поєднанні з працевлаштуванням випускників вищих навчальних закладів, підготовка яких здійснювалася за кошти державного бюджету на регіональному рівні. Це є важливим соціально-економічним питанням у реформуванні вищої освіти.

Слід підкреслити, що вища освіта на етапі трансформації соціально-економічних відносин у суспільстві виконує важливі функції задоволення духовних потреб особистості, надання фахової підготовки, здійснення соціального захисту громадян.

Особливою групою ризику на ринку праці є випускники повної загальної середньої школи, які не мали фахової підготовки, неспроможні зайняти певну нішу на ринку праці через свою неконкурентоспроможність.

Для цієї категорії осіб навчання у вищому навчальному закладі є єдиним найбільш ефективним робочим місцем, яке сьогодні може надати держава.

В основу формування державного замовлення на підготовку фахівців необхідно покласти такі чинники:

- темпи розвитку економіки на кожному конкретному етапі й визначення поточної та перспективної потреби у фахівцях;
- визначення стратегій та орієнтація держави на підготовку кадрів відповідного профілю в умовах соціально-економічних реформ;
- нагромадження технічних, наукових та інтелектуальних знань у суспільстві з метою виходу країни на передові рубежі світового розвитку через реалізацію підготовки в системі “наука-освіта-технології”;
- доступність навчання обдарованої молоді через систему державної підтримки і тим самим розв’язання проблеми забезпечення країни висококваліфікованими кадрами;
- цільова підтримка окремих прошарків населення у здобутті вищої освіти, які в соціальному плані потребують захисту;
- досягнення збалансованості між кількістю фахівців і потребою кадрового ринку.

Найявний дисбаланс економічної і соціальної сфери держави визначає необхідність проведення оперативного аналізу явищ, процесів і тенденцій, що дасть можливість реагувати на державному рівні в реальному масштабі часу для запобігання вияву негативних явищ і проблем, що виникають у сфері доступу, навчання та працевлаштування випускників вищих навчальних закладів. У перспективі ми пропонуємо:

- не скорочувати державне замовлення, а здійснити деверсифікацію структури та обсягів державного замовлення з орієнтацією на перспективний розвиток галузей, інфраструктури виробничої та невиробничої сфери, потреб ринку праці на державному рівні з урахуванням регіональних аспектів;
- зорієнтувати державне замовлення на кадрове забезпечення національних, державних, галузевих програм та передбачати прогнозу оцінку як структури, так і обсягів підготовки за певними освітньо-кваліфікаційними рівнями фахівців;
- збільшити частку коштів місцевих бюджетів та галузей у структурі фінансування вищою освіти через механізм цільової підготовки фахівців;
- розробити та реалізувати маркетингову стратегію сегментації кадрового ринку в системі “доступ-навчання-розподіл-працевлаштування” з урахуванням джерел фінансування;
- законодавчо розширити сферу використання випускників, підготовка яких здійснювалась за державним замовленням, на підприємствах, установах, організаціях усіх форм власності;
- впровадити механізм економічного стимулювання підприємств, що створюють і бронюють робочі місця для молодих фахівців;
- посилити відповідальність підприємств, установ та організацій за забезпечення соціально-побутових умов для молодих фахівців, особливо за забезпечення житлом у сільській місцевості;
- удосконалити механізм довгострокового пільгового кредитування навчання молоді у вищих навчальних закладах.

Такий підхід, на нашу думку, дасть можливість сформулювати певні пропозиції щодо координації прогнозування та механізму формування державного й регіонального

замовлення на підготовку фахівців за умов трансформації суспільства до соціально-орієнтованої ринкової економіки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Конституція України. – К., 1996. – 63 с.
2. Закон України “Про освіту”, прийнятий Верховною Радою України 23 березня 1996 року. – К.; Генеза, 1996. – 36с.
3. Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття”. – К., 1994 – 61с.
4. Основні показники діяльності вищих закладів освіти Кіровоградської області //Статистичний бюлетень, 2000р., м. Кіровоград.
5. Гальчинський А.С. та ін. Основи економічної теорії.– К.: Вища школа, 1995.– 471 с.
6. Никифорова А.А. Рынок труда: занятость и безработица. – М.: Международные отношения, 1991. – 184 с.
7. Фінанси України при переході до ринку: теорія і практика. – Луцьк, ВДУ: Вежа, 1996. – 298 с.
8. Кулик Є., Яковенко С. Вплив ментальності територіальних етносів на процеси розвитку ринкових відносин. Українська національна ідея та процес державотворення в Україні. – Львів: Сполом, 1998. – С. 227–232.
9. Enterprise: The Dynamic Economy of a Free People, Harvard University Press, 1990.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Капченко Руслан Леонідович – аспірант Кіровоградського державного технічного університету.

Коло наукових інтересів: підготовка фахівців у вищих навчальних закладах I–IV рівнів акредитації.

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ВИМІР У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

Василь Кушнір

Розглядається методологічний складник у структурі професійної підготовки педагога та його роль у розумінні педагогічної реальності як основи педагогічного процесу. Досліджується структура та зміст методологічної підготовки педагога.

The paper views the methodological component in the structure of the professional teacher training and its role in understanding the pedagogical reality as the basis of the teaching process. The structure and contents of the methodological training of a teacher is investigated.

Демократизація педагогічного процесу передбачає співіснування в ньому на основі взаємної доповнювальності різних підходів, парадигм, логік, що свідчить про нескінченно-можливу його природу, розуміння якої вимагає від професійної підготовки педагога міждисциплінарного підходу, тобто методологічних знань.

Професійна підготовка як якість особистості педагога є складним недиз'юнктивним, гетерогенним утворенням, що дозволяє розглядати й досліджувати його у різних системах (вимірах). Ми розглянемо систему, яка характеризує структуру та зміст поняття «професійна підготовка педагога» з наступними підструктурами: *предметною, методичною, методологічною і практичною підготовками.*

До *предметної* відносимо підготовку з фаху (математика, фізика, мова, література, історія і т.д.), із психолого-педагогічних дисциплін (загальна психологія, вікова психологія, педагогіка, історія педагогіки, елементи педагогічної майстерності та ін.). Предметна підготовка розпочинається у стінах педагогічних навчальних закладів і триває

протягом усього життя педагога як самоосвіта та підвищення кваліфікації через систему інститутів післядипломної освіти. Знання з фахового предмета та психолого-педагогічних дисциплін мають різні за природою структури – від диз'юнктивної множини («мішок картоплі») до недиз'юнктивної множинності (різномаїття). Між цими полюсами міститься цілий «спектр значень». Інакше кажучи, недиз'юнктивність цих знань має різний ступінь сформованості, що дає змогу виділяти різні її рівні. Зрозуміло, що йдеться не про знання як безособистісне поняття, а про знання, уміння, навички, здібності як якість особистості педагога. Отже, предметні знання, уміння, навички, здібності є тільки вираженням змісту певного аспекту становлення і розвитку особистості педагога, її певною підструктурою. Предметну підготовку можна назвати початком спрямованості особистості людини на практичну професійну діяльність.

Методична підготовка порівняно з предметною в структурі професійної підготовки педагога є вищим рівнем спрямованості особистості педагога на професійну діяльність. Методична підготовка пов'язана з логічними схемами уроку та виховного заходу, логічними зв'язками між уроками й усього навчального та виховного процесу згідно з навчальними планами та програмами, що створює методично-логічну основу процесів навчання і виховання як системи. Методична підготовка передбачає знання методів навчання та виховання, структур уроків та виховних заходів, форм і засобів впливів на учнів, урахування вікових особливостей, особливостей характерів.

Методична підготовка педагогів розпочинається із об'єктного рівня, на якому студенти педагогічних навчальних закладів під час лекцій, практичних і лабораторних занять набувають знання, уміння, навички як початкові здібності та знання, необхідні для педагогічної діяльності у вигляді диз'юнктивної множини та початку створення недиз'юнктивних зв'язків між розрізненими здібностями.

Методична підготовка суб'єктного рівня починає формуватися під час перших педагогічних практик та початкової самостійної роботи педагога в школі й пов'язана з його активністю, яка виявляється в аналізі та відборі методів, методик, засобів, форм практичної педагогічної діяльності. Формуються аналітичні та конструктивні здібності педагога. Педагог поступово переходить від «копіювання» логічних схем у педагогічному процесі до конструювання своєї схеми на основі особистих знань, досвіду, вже відомих у педагогічному процесі схем.

У процесі самостійної роботи в школі поступово здійснюється перехід педагога на діалогічний рівень методичної підготовки. Він сприймає відомі підходи, парадигми, методи (різні логіки) в педагогічному процесі, аналізує їх та конструює свої. Педагог сприймає педагогічний процес як полілогічний (допускає співіснування різних логік), у нього поступово формується критичне мислення у вигляді діалогіки, тобто організації педагогічного процесу з одночасним використанням різних логік на основі взаємного доповнювання.

Методологічна підготовка є одним з найскладніших і найменш висвітлених у науковій літературі аспектів професійної підготовки педагога. Об'єктивною причиною надто слабкої методологічної підготовки педагога, в тому числі й у стінах педагогічних навчальних закладів, є складність проблеми, її неоднозначне трактування, складність змісту поняття та самого процесу такої підготовки. Методологічна підготовка педагога тісно пов'язана з його теоретичною підготовкою, яка необхідна для успішної практичної діяльності, особливо виховної, на що звертають увагу автори праці (7, 135). Проте теоретична підготовка не збігається з методологічною. До теоретичної підготовки можна віднести, наприклад, знання випускником вищого навчального педагогічного закладу фахового предмета, загальної психології і т.п., які не можна віднести безпосередньо до методологічних уявлень про педагогічний процес.

Однією з особливостей соціокультурного середовища, в якому міститься педагогічний процес, є глибоке диференціювання наук, котрі мають стосунок до описання педагогічного процесу. Всі намагання описати педагогічний процес у рамках однієї науки, а тим паче теорії, парадигми, методу, наштовхуються на особливі труднощі. Однієї науки «вистачає» описати педагогічний процес тільки у певних аспектах, до певної «ширини» та «глибини». Намагання більш ширше та глибше описати педагогічний процес у рамках однієї науки обов'язково приводить або до «дурної нескінченності», або до виходу за рамки даної науки (теорії, парадигми, методу). Це пояснюється складністю педагогічного процесу, яка виражається у поняттях «недиз'юнктивність», «нелінійність», «гетерогенність», «гіпертекстуальність», «континуальність» та ін.

Педагог-предметник погано розуміє спосіб мислення педагога іншого предмета навіть у рамках природничих чи суспільно-гуманітарних наук (наприклад, математик погано розуміє хіміка). Ще більш різючими є відмінності способів мислення між педагогами природничих і гуманітарних наук. Складається ситуація, коли студенти (учні) поміщаються у різні «предметні» системи навчання, які формують різні способи мислення, логіки й відповідно різні уявлення про реальний педагогічний процес – від «об'єктивного», «логічного» в розумінні математика чи фізика до «суб'єктивного» в розумінні літератора. Спроби ліквідувати такі розбіжності в рамках однієї логіки в багатьох випадках зводилися до міжпредметних зв'язків, які передбачали використання задач, завдань, вправ за містом іншого предмета. При цьому прийоми й способи мислення обмежувалися рамками одного предмета. При такому підході нерозуміння математиком способу мислення літератора було цілком природним. Методисти намагалися сформулювати міжпредметні зв'язки в рамках одного предметного мислення, що не дозволяло «побачити», наприклад, математику застосування гуманітарного мислення при навчанні математики й навпаки. Спеціалізація у вищому педагогічному навчальному закладі формує однобічне, предметне, методичне мислення у майбутнього педагога, що, як показують наші дослідження, триває і в післядипломній освіті педагога. Зовсім мало уваги зверталось на суперечливість й особливо парадоксальність педагогічної реальності як «нескінченно-можливої» (В.С.Біблер (2)), «океан реальності» (М.О.Бердяєв (1)), «різномаїтість реальності» (Тюхтін (4)), що і є однією з причин виникнення різних підходів, парадигм, логік педагогічного процесу.

Цілі наукових досліджень педагогічного процесу навіть у рамках однієї науки (наприклад, психології), не говорячи вже про різні науки, формують свої цілком конкретні предмети дослідження, які відображають педагогічний процес у певному аспекті. Отримані в такий спосіб знання є частковими, як і відповідні теорії. В основі кожного «часткового» дослідження лежить своя парадигма, свої ідеї, своя логіка. Причому логіки різних часткових знань можуть бути суперечливими. Побудувати загальну теорію у розумінні класичної науки – означає синтезувати нові знання про педагогічний процес, побудувати нову науку, в якій «часткові науки» були б частковими випадками. Проте з огляду на парадоксальність природи педагогічного процесу й відповідну суперечливість логік часткових теорій побудувати «узагальнувальну» теорію практично неможливо без нових значних абстракцій, спрощень, узагальнень і т.п. Намагання класичної науки «знищити» протиріччя часткових теорій за рахунок створення більш загальної у рамках однієї науки не привели до очікуваних результатів.

Проблема цілісного сприймання педагогічного процесу, його учасників привели до розуміння педагогічного процесу як самого буття, як драми. В основі такого уявлення лежать психологічні ідеї Ж.Політцерна (6.), Л.С.Виготського (3), Л.С. Сева (9). Онтологічне сприймання педагогічного процесу й приводить до сприймання його як драми, як вираження повноти почуттів, повноти життя. Педагогічний процес, окрім логіки, має ще й не менш важливу емоційну сторону. Саме введення учнів у стан позитивних емоцій значно

підвищує ефективність навчання та виховання, а відповідне вміння педагога є особливістю його педагогічної майстерності, на що вказував І.А.Зязюн (5).

Традиційне розуміння академічними науками педагогічного процесу є гносеологічним ставленням до нього. На практиці у педагогічному процесі присутні не тільки пояснення, логіка, а й інтуїція, розуміння. В.С.Швирьов розглядає феномен розуміння як певну наукову свідомість стосовно науково-пізнавальної діяльності в цілому (11). Розуміння у наш час трактується, як певна універсальна категорія, а не тільки «герменевтична» чи «психологічна». Розуміння не можна ототожнювати з пізнанням-поясненням. Гносеологічне ставлення класичної науки до педагогічного процесу ототожнювало наукову думку з об'єктивною реальністю. Ніяка найсучасніша й найдосконаліша наукова теорія про педагогічний процес не може замінити його в реальності, реальність завжди набагато багатша, глибша, складніша за наукові уявлення, що є однією з причин суперечності між «професійною підготовкою студента у педагогічному навчальному закладі» й «реальною практичною діяльністю у школі», що втілено у вислові «забудьте, що вчили в інституті, і вчіться заново». Отже, «розуміння» є новим парадигмальним поняттям у педагогіці. Розуміння педагогічного процесу, учня в ньому педагогом пов'язується з поняттями «розшифрування», «розкодування», «тлумачення» останніх через «входження» у них через діалог, а не через «споглядання». Розуміння завжди «взаємне» – учитель-учень. Розуміння завжди пов'язане з конкретними людьми, їхньою взаємодією. Поняття «пізнання» педагогічного процесу та його учасників у постнеокласичній науці замінюється на «розуміння». У монологічній ситуації «розуміння» обмежене однією пізнавальною позицією, яка замикає простір діяльності педагога. Педагогічний процес є зустріччю позицій різних суб'єктів, у тому числі і колективних, під час якої виробляється колективне розуміння педагогічного процесу, й тоді розуміння постає «уже не як індивідуально-психологічна проблема, а як соціокультурна проблема відтворення науково-пізнавальної діяльності» (11, 17).

Цивілізація суспільства привела до його урбанізації і технологізації. Технології у сучасному суспільстві набули самостійного значення, стали вже ніби новим принципом та об'єктивним законом нашої життєдіяльності і в кінцевому підсумку багато в чому підпорядковують діяльність і поведінку людей. Обслуговування технологій стало необхідністю, а то й метою суспільної діяльності. Не обминув цей процес і педагогічної сфери діяльності. Поняття «педагогічна технологія» міцно увійшло в лексикон сучасної педагогіки. Це поняття має найрізноманітніші змісти залежно від цілей, переваг, рівня професійної підготовки, способу мислення, сприймання світу і т.п. педагогом, від конкретної ситуації, завдань суспільства й педагогічної науки. Проблемі аналізу різних педагогічних технологій та їхньої певної класифікації присвячено досить багато праць (див., наприклад, (8), (10), (13)). Саме технологізація суспільства є однією з причин виникнення поняття «педагогічна технологія». Наші дослідження показують, що існують намагання впровадити в педагогічний процес певну технологію у вигляді копії. Така позиція призводить до ситуації «учасники педагогічного процесу для схеми». Ще більша «технологізація» педагогічного процесу набула з появою комп'ютерів та інформаційних технологій. На наш погляд, головною особливістю комп'ютера в педагогічному процесі є виникнення нової одиниці в педагогічному процесі – «людина-комп'ютер», що змінює мислення і психологію учителя та учнів.

У рамках постнеокласичної науки управління розуміється через поле можливостей та самоорганізацію. Однак, і таке уявлення про управління педагогічним процесом не охоплює усі аспекти, одним з яких є розуміння управління педагогічним процесом як взаємодію, діалог педагога та учнів. Управління педагогічним процесом має складний, синтетичний, комплексний характер. Йому властиве те, що різні уявлення про процес

управління одночасно присутні в педагогічному процесі, переходять один в інший, взаємно доповнюють один одного, недиз'юнктивно «переплітаються» між собою.

Педагогічна практика великою мірою «обслуговується» у наш час несистематизованими знаннями із різних наукових дисциплін. Виникла проблема створення «комплексного підходу», «комплексної науки». Складність педагогічної практики, її багатоаспектність, одночасна орієнтація на нормативні й природні аспекти діяльності вимагають теоретичного об'єднання і теоретичної систематизації різних предметних знань та уявлень про педагогічний процес.

Названі вище особливості соціокультурної ситуації навколо педагогічного процесу поставили цілий ряд проблем, які у своїй сукупності вимагають системного підходу, системного аналізу, про що неодноразово говорив В.П.Щедровицький (12, 199). Ми не поділяємо очікувань і надій на те, що системний підхід, системний аналіз розв'яже поставлені проблеми, створивши «комплексний підхід» чи «комплексну науку». У такому розумінні надії на системний підхід невиправдані, як у свій час не виправдались надії на універсальність кібернетики. Однак, системний підхід і системний аналіз педагогічного процесу структурують проблеми педагогічного процесу, «оголюють» та показують їхні взаємозв'язки, виводять на новий вищий рівень їх розуміння, приводять до нового мислення, світогляду, світосприймання, світовідчуття, світоспілкування.

Різнопредметні знання про педагогічний процес чи інше педагогічне явище вимагають свого системного осмислення, тобто виявлення взаємозв'язків між ними в рамках одного об'єкта. Дослідження педагогічного явища в рамках одного предмета підпорядковуються певній логіці, різні предмети можуть мати суперечливі логіки. Синтез суперечливих логік у рамках нової універсальної логіки неможливий, що є одним з відображень парадоксальності педагогічної реальності. Звідси – для її розуміння потрібний особливий спосіб мислення, логіки, світорозуміння, світовідчуття, світосприймання, світоспілкування.

Системний, міждисциплінарний, комплексний підходи до педагогічних проблем є рухом від диз'юнктивної множини різнопредметних знань, уявлень про педагогічний процес чи інше педагогічне явище до недиз'юнктивної, гетерогенної, гіпертекстуальної множинності цих знань та уявлень. Такий рух неможливий у рамках законів одного предмета (стан «знаходження усередині»), вимагає виходу за межі одного предмета (стан «позазнаходженості», трансцендентності). Працюючи з різними предметами, потрібно вийти за їхні межі, стати над ними, вийти в стан «позазнаходженості» до них. Тільки тоді можна побачити зв'язки між предметами, їхнє спільне й відмінне.

Суть методологічної діяльності й методологічного мислення полягає у тому, що їхніми продуктами будуть не предметні знання у «чистому вигляді» (знання з фахового предмета, психолого-педагогічних дисциплін, теорії управління, кібернетики і т.п.), а певні методики, правила, рекомендації, евристики, нормативи, проекти, схеми. Методологію у розумінні Щедровицького й Вартовського можна розуміти, як «велику евристику», котра допомагає орієнтуватися педагогу в складній педагогічній діяльності, численних теоріях і поглядах.

Методологічна діяльність і методологічне мислення педагога має справу з двоїстим об'єктом – не з діяльністю і мисленням як такими, і не з об'єктом діяльності й мислення (педагогічним процесом), а із їхньою «зв'язкою». «Методологічні знання, – відзначає Г.П.Щедровицький, – складаються із двох знань – знань про діяльність і знань про об'єкт цієї діяльності» (12, 204).

Предметні знання про педагогічний процес є різними знаннями про різні його аспекти. Суть методологічного рівня професійної підготовки педагога полягає у його здатності зв'язати й поєднати ці знання у певну цілісність, перетворити їх із диз'юнктивної множини у недиз'юнктивну множинність. Саме в тому, як визначаються і встановлюються

способи поєднання різнотипових знань, і полягає одна з найважливіших особливостей методологічної діяльності педагога. Методологічна діяльність і методологічне мислення педагога формують логіку і правила поєднання різнопланових знань про педагогічний процес. Саме останнє буде багато в чому визначає світогляд, світосприймання, світоспілкування педагога. Методологічна діяльність педагога поєднує його уявлення як про саму діяльність, так і про об'єкт діяльності (педагогічний процес, учень). Так, учня можна сприймати як об'єкт впливу, тоді діяльність педагога буде мати односторонній, монологічний, суб'єктно-об'єктний характер. А можна учня сприймати і як суб'єкт діяльності, тоді взаємостосунки педагога й учня будуть суб'єктно-суб'єктними, діалогічними.

Методологічне мислення і відповідно діяльність педагога виходить з того, що педагогічному процесу відповідають різні уявлення і знання, які є об'єктивним відображенням реальності в певному аспекті, й тому всі вони є істинними. Методологічне мислення і діяльність педагога розпочинаються з різних (наявних) уявлень про педагогічний процес, і початкові уявлення про педагогічний процес задаються саме множиною таких предметних уявлень. На основі такої множини предметних знань у результаті її реконструкції у педагога формуються онтологічні уявлення про реальний педагогічний процес. Педагогічний процес є настільки складною реальністю, що ніяка множина уявлень різних аспектів, проєкцій, сторін охарактеризувати педагогічний процес у всій своїй повноті не може. Отже, онтологічне уявлення про педагогічний процес як множину предметних уявлень є тільки певним наближенням до реальності, хоч і значно ближчим, ніж гносеологічне в розумінні класичної науки. Звідси, будь-яке системне, комплексне, міжпредметне дослідження педагогічного процесу може претендувати на свою повноту тільки у певних рамках цілей і можливостей дослідження та кваліфікацією дослідника. Методологічні знання про педагогічний процес є знаннями про множину предметних знань та взаємозв'язки між ними. Методологічні знання передбачають «полі-підхід».

Залежно від ситуативності, переваг педагога, соціокультурної ситуації навколо педагогічного процесу і т.д. педагог на методологічному рівні професійної підготовки у своїй діяльності користується усією множиною предметних знань. При цьому можуть бути різні ситуації поведінки педагога. Ми виділяємо такі ситуації співвідношення різних знань про педагогічний процес у множині знань. 1) Педагог може одні знання вважати об'єктивними, тобто стверджувати, що саме ці знання про педагогічний процес є «справжніми», й тоді решта знань (уявлень) будуть поцінуватися стосовно вибраних і перетворюватися згідно з ними. 2) Залежно від ситуації «об'єктивність», «базовість» знань у множині усіх знань можуть «мінятися місцями». Так монологічний процес може перетворюватися на діалогічний, і навпаки. Знання у множині всіх знань перебувають у діалектичній взаємодії, вони можуть «переходити» з одних в інші, точніше поступатися місцем іншим. Діалектична взаємодія передбачає диз'юнктивність елементів, що взаємодіють. Тут панує диз'юнктивна логіка. 3) Залежно від ситуацій у педагогічному процесі одночасно «присутні» декілька базових знань, які переплітаються між собою. Інакше, множина знань про педагогічний процес виявляється як «жива», «пульсаторна», в якій одні знання виходять на перший план, інші віддаляються, потім може стати все навпаки. У такому розумінні диз'юнктивна множина знань педагога про педагогічний процес перетворюються у недиз'юнктивну, гетерогенну, гіпертекстуальну множинність.

Методологічний рівень професійної підготовки педагога передбачає формування не предметних, методичних чи практичних знань, умінь, навичок, здібностей, а здатність формувати певні правила, норми, принципи, парадигми, евристики, пропозиції, загальні плани, схеми, на основі яких і будуть формуватися предметні, методичні знання, уміння, здібності. Така методологічна робота й виявляється у вигляді системного підходу,

системного аналізу. Вона необхідна в умовах міжпредметної, міждисциплінарної, комплексної діяльності, коли потрібно об'єднувати декілька різних предметів і рухатися у напрямку відповідно до норм, правил, схем, які вироблені методологією. Системний підхід породжує міжпредметні, міждисциплінарні «організованості мислення» і діяльності педагога. У цьому полягає специфіка системного підходу. Він передбачає множинність опису, інакше її зміст може бути різним. Сказати, що педагог повинен володіти системним мисленням – означає сказати дуже мало. Потрібно розкрити зміст тих системних уявлень, які й визначають реальність системного мислення. Інакше поняття «системне мислення» перетвориться ймовірніше в «добрі наміри», ніж в «інструментарій» загальних уявлень, правил, знань, евристик, які допоможуть педагогу визначати свої переваги, конструювати власні методики, принципи, схеми для практичної педагогічної діяльності. Особливо слід підкреслити, що саме системне мислення передбачає визначення педагогом свого місця, ролі та функцій у педагогічному процесі.

Методологічна діяльність педагога полягає в усвідомленому виборі логіки педагогічного процесу, форм педагогічної діяльності, виборі парадигм, методів, визначенні свого місця і ролі в педагогічному процесі. Методологічне мислення і методологічна діяльність педагога одночасно виступають в аспекті постановки проблем у загальній формі, яка є початковою орієнтацією формулювання проблем, та в аспекті способів і методів їх розв'язання.

Методологічна робота педагога обмежує безмежний простір його діяльності, спрямовує у певний аспект, звужує простір діяльності «методу спроб і помилок». Інакше така робота передбачає вироблення теоретичних схем, правил, евристик, які передують практичній діяльності, допомагають коригувати її.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бердяев М.А. Творчество и объективация. – Минск: Республика, 2000. – 304 с.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Изд. Полит. литературы, 1991. – 413 с.
3. Выготский Л.С. Конкретная психология человека // Вест. Моск. Ун-та. Сер. 14, Психология, 1986. – № 1. – С. 52 – 65.
4. Диалектика познания сложных систем / Под ред. В.С.Тюхтина. – М.: Мысль, 1988. – 319 с.
5. Педагогічна майстерність / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 350 с.
6. Политцерн Ж. Избранные философские и психологические труды. – М.: Прогресс, 1980. – 375 с.
7. Профессиональная деятельность молодого учителя / под ред. С.Г.Вершловского, Л.Н.Лесохиной. – М.: Педагогика, 1982. – 144 с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 255 с.
9. Сэв Л. Марксизм и теория личности. – М.: Прогресс, 1972. – 582 с.
10. Чосанов М.С. Гибкая технология проблемно-модельного обучения. – М.: Народное образование, 1996. – 158 с.
11. Швырев В.С. Понимание в структуре научного сознания // Загадка человеческого понимания / Под общ. ред А.А.Яковлева. – М.: Политиздат, 1991. – С. 8–24.
12. Щедровицкий Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок // Системные исследования. Методологические проблемы. – М.: Наука, 1981. – С. 193 – 227.
13. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного образования // Вопросы психологии, 1995. – № 2. – С. 64–77.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кушнір Василь Андрійович – кандидат фізико-математичних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: системні дослідження педагогічного процесу.

МОРАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Наталя Кушнір

У статті робиться спроба загальної характеристики демократизації та гуманізації педагогічного процесу у вищій та середній школах. Особливу увагу приділено тісному співвідношенню свободи як основи демократії та моральної відповідальності студентів й учнів як однієї з рис духовної культури особистості.

The target of the article is to give general characteristics of the process of democratization and humanization in higher and secondary schools. A special attention is paid to the correlation of freedom as a basis of democracy and moral responsibility as one of the features of personality's spiritual culture.

Демократизація педагогічного процесу у вищих навчальних закладах пов'язана із внутрішньою свободою особистості, її вільним вибором, можливостями реалізації цілей відповідно до власних інтересів. Педагогічний процес відображає цілі держави, суспільства, громадськості. Завдання шкіл постійно коригувались і змінювались відповідно до змін у суспільстві. П.Козловський відзначає, що технократичне мислення і технічні поняття значною мірою визначають порядок життя й самоусвідомлення сучасного людства (3). Це суспільство дедалі більше схиляється до того, щоб убачати в технологічному поступу вирішальний фактор суспільного та культурного розвитку. Отже, йдеться про науково-технічну цивілізацію, науку й техніку як суттєві ознаки цієї цивілізації. Особливо це стосується останнього століття, в хронологічних рамках котрого відбувся найбухливіший та найстрімкіший розвиток науки й культури людства. Але ці здобутки можна розглядати дещо двояко. З одного боку, людина сягнула неймовірних висот у технічних й технологічних винаходах, примножила свій культурний потенціал, висунула безліч гіпотез і розробила чимало теорій у всіх царинах свого буття. З другого ж боку, технічний прогрес часто ставить людину в оманливу позицію власної всемогутності, всеобізнаності та вседозволеності, що нерідко приводить до діаметральної протилежності розвитку – регресу. Він відбувається як у суспільстві, так і в окремих людях. Старше покоління перенесло за минуле століття найстрашніші та найспустошливіші війни, а довгий час над усім людством висіла ще більш жахлива загроза – знищення всього живого. Парадоксально, але й справді із кожним новим відкриттям у сфері техніки, із кожним кроком уперед у розвитку матеріального боку свого існування людство часто робило крок назад у своїй духовності. Наміри, які людина намагається здійснити за допомогою техніки, визначають як постановку, так і розвиток технічних проблем. Цілі, що їх ставить людина, виникають не просто "від природи" чи внаслідок звичайних переживань. Вони значною мірою визначаються уявленнями людини про гарне життя, турботою про нього, про культуру. Адже сама культура розв'язує питання щодо вибору мети, для досягнення якої винаходиться та розвивається техніка. Г. Хайдеггер досить критично розглядає сучасну техніку й говорить про жахливе становище природи в межах техніки, що саме по собі складає велику небезпеку хибного погляду на істину про людину та природу, оскільки таким чином істина виявляє себе як інструмент для людини.

Дещо інакше (не як виклик природі) тлумачиться техніка в сучасному розвитку. Нестача фізичної енергії змушує нас посилено застосовувати духовну енергію і певним чином компенсувати матерію власним розумом та культурою без шкоди природі. Спосіб розкриття природи в техніці культурно зумовлений і залежить від самовідчуття людини, її намірів та намірів суспільства. У технічному та культурному розвитку суспільства техніка й культура пов'язані між собою.

Основою розуміння культури як мудрого та дбайливого спілкування з людиною та речами є думка про те, що ми повинні враховувати вплив нашого знання та діяльності. Тут йдеться про гнучкість думки, котра досягається в тому разі, коли людина мислить і діє й водночас усвідомлює зворотний вплив буття, щоб згодом не довелось штучно відтворювати те, що було занедбано й зруйновано внаслідок “некультурного” господарювання. Про такі ж зворотні впливи можна говорити, фокусуючи увагу на педагогіці й теорії виховання.

Існують уявлення про педагогіку та виховання, які орієнтуються як на вирішальний вплив вчителя, так і на те, що вихованець мусить до кінця виховного процесу опанувати певні вміння та навички. А суть самого процесу виховання полягає в тому, наскільки творчо людина сприймає навчальні завдання та перетворює все це у своє “Я”. Коли на наступне заняття після викладення нового матеріалу студент може слово в слово, але бездумно відтворити всі проведені пояснення, то майже стовідсотково можна вважати, що матеріал залишився “неперетравленим”. Людина в цьому разі не виявила власної творчості, не доклала певних духовних зусиль для розуміння нового, що по суті є складовими людини-особистості.

Кожному віковому періоду притаманні власні панівні види творчого самовираження, взаємозв'язані з іншою діяльністю, процесом нагромадження життєвого досвіду.

Кожна людина як носій індивідуального, особистого досвіду прагне (здебільшого на підсвідомому рівні) до розкриття власного потенціалу. І це бажання є цілковито природним прагненням людини до самореалізації та самоактуалізації. В іншому разі результатом навчання і виховання є маріонетки, а не живі люди.

Завдання сучасної системи виховання, які випливають із стану суспільства в кінці ХХ-на початку ХХІ століття полягають у реальному переході до поширення педагогічної творчості, в переорієнтації студентських та викладацьких колективів на подолання авторитарно-командного стилю спілкування. Саме так має виховуватись самоповага й розуміння самоцінності особистості учня чи студента, де на перший план висувається моральне виховання і самовиховання, засноване на загальнолюдських цінностях.

Перед сучасними навчальними закладами стоїть завдання із створення сприятливих умов для виховання всебічно розвиненої особистості студентів. Такими умовами на сьогодні стала демократизація та гуманізація педагогічного процесу, основною засадою котрих є орієнтація на виховання особистості в дусі свободи та духовних цінностей. Така постановка проблеми вимагає певних особливостей організації педагогічного процесу, а в деяких випадках навіть суттєвої його перебудови, а саме: формування особистості через саморозвиток та самоорганізацію. Педагогічний процес має бути організований таким чином, щоб кожна особистість мала достань можливостей для виявлення і розвитку своїх нахилів, здібностей, бажань, що забезпечується свободою, високим рівнем духовної культури, критичним мисленням і діалогічним характером педагогічного процесу.

У досягненні цілей навчання і виховання педагогічний процес повинен мати діалогічний характер, виражений у спільності педагогічного й студентського колективів. Будь-яка розбіжність, конфронтація між викладачами та студентами знижує результативність спільної роботи, а в цілому створює негативну атмосферу відчуження, байдужості, скутості. Людина, поставлена у певні рамки, отримує обмежене поле можливих дій, обмежений ступінь вільності вибору й творчого підходу, низький рівень

самоорганізації та бажаної самореалізації, що разом узяті заважає людині стати особистістю із власним “Я”, із внутрішньою свободою і водночас із певними внутрішніми зобов’язаннями, які не тільки не обмежують людину у своїх вчинках, правах, виборі, а, навпаки, значно розширюють її поле можливостей, даючи змогу для всебічного розвитку в умовах миру й гармонії із собою та з навколишнім світом. Одним із таких суто внутрішніх “зобов’язань” є відповідальність, яка завжди має місце поруч із свободою.

В умовах авторитаризму відповідальність виражалась “зовнішніми” факторами щодо особистості. Тут йдеться про адміністративну, юридичну, партійну відповідальність тощо. Тобто, образно уявляючи зв’язок особистість – відповідальність, утворюється жорсткий зовнішній каркас у вигляді правил, законів, у котрий вміщено людину із її власним внутрішнім світом, бажаннями, намірами, здібностями, нахилами та світобаченням. Особистість, закута в такі рамки, мала впорядковувати свій світ, мислити й діяти таким чином, щоб відповідати зовні створеним нормам.

Відповідальність виявляється у всіх сферах суспільного життя, де практично виникає потреба регулювання стосунків між людьми та регулювання зв’язків особистості й суспільства. Виступаючи в ролі “зворотного зв’язку” людини із суспільством, відповідальність має виражати можливості людини приймати самостійні рішення, як уособлення власної свободи, але усвідомлювати при цьому необхідність старанно дотримуватися у своїй поведінці та діях суспільних та громадських норм і принципів.

В умовах демократизації педагогічного процесу відповідальність студентів зміщується у бік відповідальності “внутрішнього” походження та характеру, перетворюючись у моральну відповідальність як відповідальність перед власною совістю та свідомістю, власним сумлінням та власною оцінкою. Така відповідальність орієнтована на вищі людські цінності, культуру та духовність.

У сфері моралі відповідальність виражає усвідомлення як окремої особистості, так і цілого суспільства в необхідності дотримання принципів та норм моралі. Необхідно підкреслити саме “внутрішнє” походження моральної відповідальності. Вона не нав’язується із зовні, не прищеплюється штучно, не створює обмежень для людини, а, навпаки – вона міститься й існує саме в людині “як людське у людині” (М.М.Бахтін), а міцним і багатим підґрунтям для неї слугує культура й духовність особистості. Усвідомлення відповідальності має різноманітні нюанси свого вияву, як, наприклад, почуття задоволення від свідомості виконаного обов’язку чи роботи, докори сумління, провини, страху, тощо. Якщо це йде із внутрішнього світу людини, то маємо справу із дійсними виявами моральної відповідальності особистості, а не з навмисно надуманими уявленнями про цю відповідальність, яка за зовнішнім характером походження бере витоки не в найціннішому в людині – її духовності, а в її страху, інстинкту самозахисту та самозбереження, невідвертості та цинізмі. Якщо людина відверта із собою у виборі та оцінках своїх вчинків, то можна говорити про моральну відповідальність цієї людини, тобто як про складову духовності. У результаті свобода й усвідомлення відповідальності становлять той необхідний внутрішній стрижень особистості, перетворюючи її на активну істоту – суб’єкт, життєдіяльність і самореалізація котрого залежить від нього самого.

Таке морально особистісне ставлення до людини має бути перенесене на підґрунтя сучасної школи і введене в педагогічний процес на всіх його етапах. Це може бути втілено в життя за умов наявності в педагогічному процесі принципів гуманізму й свободи, які створюватимуть той необхідний морально-психологічний клімат у колективі, за яким би відчувалась людяність, доброзичливість та повага. В основі принципу гуманізму й свободи виховання лежить пріоритетність особистості дитини чи молодої людини над фронтальним способом виховання, який притаманний у роботі з колективом, де окрема особистість може загубитися серед закостенілих схем, моделей та середньостатистичних показників і перетворитися на пасивний об’єкт навчально-виховного процесу, який

“очікує”, коли його почнуть вчити, виховувати й “підставляти” у необхідні процесові рівняння як якесь невідоме x .

На думку Ш.А.Амонашвілі, в практиці педагогічного процесу, який панував більшість часу у вітчизняній методиці і який було прийнято називати традиційним, склалася характерна риса процесу навчання – імперативність (1). В її основі поллежитьягає положення про те, що без примусу неможливо залучити школярів та студентів до навчання. Імперативність навчання накладає відбиток на характер діяльності педагога та його ставлення до вихованців. Позиція вчителя в імперативному навчанні зумовлена його діяльністю, метою якої є “навчити”. Вчитель пояснює, розповідає, показує, доводить, диктує, запитує, вимагає, перевіряє та оцінює. А учні мають уважно слухати, спостерігати, запам’ятовувати, виконувати, відповідати. Тобто, іншими словами, вони повинні відкинути власні бажання та попати свободу й стати слухняними елементами системи, аби вона налагоджено працювала. Вчителеві також потрібно працювати за заздалегідь розробленою програмою і з нею “підступатися” до учнів, забуваючи про винятковість особистості кожного і “заганяючи” всіх у єдину всеоб’єднувальну схему.

Але там, де немає простору для виявлення власного “Я”, де немає самостійності, незалежності, невтручання, творчої активності, вільного вибору, – там немає дотримання принципу гуманізму, свободи та демократії, а як результат – немає особистості із всіма її внутрішніми виявами, в тому числі духовними цінностями, моральністю та відповідальністю.

Однією з найгостріших проблем сучасних шкіл та вищих навчальних закладів є формування пізнавальної активності, творчого підходу до навчання та самостійності учнів та студентів. Часто можна спостерігати картину, коли учень, переходячи з класу до класу, а студент з курсу на курс, поступово втрачає зацікавленість у навчанні, знижуються оцінки з предметів, і навчання замість того, щоб дарувати радість і задоволення, стає важким тягарем. У вищих педагогічних навчальних закладах виявляється суттєве зниження професійної зацікавленості, коли при наближенні до закінчення курсу навчання досить великий відсоток студентства втрачає зацікавленість в обраній професії і не бажає працювати за фахом. В.О.Якуніним відзначено, що така закономірність є загальною для студентів різних вищих навчальних закладів та спеціальностей технічного й педагогічного профілів (7). Зниження професійної спрямованості стає однією з головних причин академічної неуспішності студентів, їх відсіву до завершення навчання, професійної міграції випускників вищої школи після її закінчення і низького фахового рівня в подальшій роботі. Однією з причин такої ситуації є імперативність характеру педагогічного процесу, який обмежує самовиявлення особистості та її творчого потенціалу, що зумовлює появу почуття незадоволеності особистості, котре згодом може перерости у цілковите неприйняття таких моделей навчально-виховного процесу і навіть негативне ставлення до системи освіти в цілому. Внутрішня мотивація і націленість особистості, які є важливою запорукою успішності навчально-виховного процесу, його демократичного спрямування, в умовах імперативного характеру педагогічного процесу, реалізуються досить важко.

Будь-яка спеціально організована форма навчання відповідає всім загальним ознакам соціальних систем. Але специфічність цільового призначення навчально-виховних установ дає змогу відрізнити педагогічні системи від інших соціальних систем. Ця цільова специфічність педагогічних систем полягає у вихованні й навчанні як єдиному процесі, тобто в передачі підростаючому поколінню суспільного досвіду, соціальних і духовних цінностей, культурних надбань, нових способів діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних факторів засвоєння знань й академічної успішності студентів указав прямі й опосередковані зв’язки їх з рівнем шкільної підготовки, інтелектом, навчально-професійною мотивацією, загальними та спеціальними

здібностями, індивідуальним стилем пізнавальної діяльності студентів, рівнем культури й духовності, а також рівнем навчальної активності й самоорганізації та соціально-психологічними якостями особистості студента, на що вказує В.О.Якунін. Виявлено велику залежність студентів, які не встигають, від зовнішніх педагогічних умов їхньої навчальної діяльності, тоді як успіхи у навчанні сильних студентів зумовлені насамперед психологічними факторами, серед яких вирішальними є мотивація, інтелект та відповідальність. Відсутність мотивації у навчанні, низький рівень сформованості знань, умінь та навичок, а також якостей особистості, необхідних студентам у навчальній, а згодом у професійній діяльності, нестача розумової активності й самоорганізації, спрямованість на авторитарний спосіб спілкування, слабкий розвиток самоконтролю та професійної самосвідомості – все це вказує на необхідність змін у педагогічному процесі.

Такою суттєвою позитивною зміною на сьогодні в системі освіти стає демократизація та гуманізація навчально-виховного процесу, на меті котрого стоїть створення максимальних умов для розкриття і розвитку особистості студента й водночас створення умов для роботи педагога. Останньому слід відійти від командного стилю поведінки у викладацькій діяльності й стати більш відкритим та доступним для учнів чи студентів, не втрачаючи при цьому власної гідності, фахової компетенції.

Важливе місце у вихованні посідає вміння вести діалог, причому увагу слід приділяти не тільки міжособистісним стосункам учнів у класі чи студентів у групі та збагачувати їх форми організації, а також необхідно самому педагогу навчитись спілкуватись з вихованцями не на рівні формально-ділових контактів, а саме на діалогічній основі, бо це дає співрозмовнику відчуття обміну думками на рівних, є умовою виникнення взаємодовіри. Навчившись бути відкритим та оволодівши технікою довірливого спілкування, вчитель матиме змогу впливати на взаємостосунки вихованців, формувати почуття, що спонукають до певного типу поведінки та способу мислення.

Процес навчання являє собою спільну діяльність багатьох його учасників. Координація та об'єднання їх зусиль потребують постійної взаємодії. Узгодженість спільних дій, організація взаємодії досягається завдяки спілкуванню формального та неформального характеру між учасниками педагогічного процесу. Спілкування в його багатьох формах і функціях є основним, провідним способом здійснення навчання: від того, яким є це спілкування, будуть залежати кінцеві результати навчання і виховання. Вільне спілкування на рівних, взаємоповага й доброзичливість, що існують між викладачем та студентом, створюватимуть саме ту необхідну для навчально-виховного процесу атмосферу свободи духу, творчого мислення та співпраці, без котрих стає неможливим розвиток індивідуальних здібностей особистості, розширення її кругозору, орієнтація у культурних цінностях, набуття таких важливих рис особистості, як соціальна зрілість та моральна відповідальність.

“Повноцінна педагогічна праця, – відзначає В.В.Радул, – це рольова діяльність з чітким розподілом функцій, в яку обов'язково повинні бути залучені особистісні особливості її учасників. Провідна роль у ній належить учителеві. Саме в стилі, способах впливу на особистість виявляється суб'єктивний фактор вчителя – повага, доброзичливість, позитивне ставлення до учнів, до їхньої діяльності, її результатів та інших компонентів. Саме від цього залежить характер діяльності вчителя – ліберальний, демократичний, авторитарний або авторитарно-догматичний” (4).

Потрібно зауважити, що в педагогічному процесі носієм основних управлінських функцій може бути будь-хто з учасників навчального процесу, оскільки кожний виступає як суб'єкт управління через власну поведінку та діяльність або через діяльність та поведінку інших. Залежно від рольової позиції, котру посідає в навчанні його конкретний учасник, змінюється значення кожної із функцій управління та її специфічний зміст. Функціональні характеристики студента як суб'єкта управління можуть виступати як

соціально чи професійно значущі якості його особистості, за рівнем сформованості котрих можна судити про успішність навчання і виховання.

На жаль, сьогоденна ситуація у вищих навчальних закладах та школах показує, що переважна більшість студентів не є у повному обсязі активним суб'єктом навчально-пізнавальної діяльності та управління. Студенти відчують себе "об'єктами впливу" в педагогічному процесі, а не суб'єктами навчально-пізнавальної діяльності, одним з виражень чого є перевага зовнішнього управління над самоуправлінням. Навчальний заклад – це насамперед викладач, а його особистість – це фундамент виховання. Усе, що здійснюється у процесі виховної роботи (формування поглядів, переконань, ідеалів, світогляду, інтересів, захоплень), як фокусі сходиться в особистості педагога. У цьому фокусі заломлюються суспільні, політичні, моральні, естетичні ідеї, істини та переконання. Усе це, тільки пройшовши через особистий світ педагога, відбивається у вихованців. Духовна убогість педагога приводить до того, що він стає нездатним здійснювати одне з дуже важливих правил морального виховання: якомога більше спонукати вихованців до активної діяльності. Без напруження духовних сил, властивих активності та процесу творчості, людина ніколи не зрозуміє моральних істин і принципів, які свідчать про високу моральну культуру.

Знання відіграють важливу роль у формуванні морального обличчя людини. Навчання – це надзвичайно складний, тонкий і безмірно різноманітний процес впливу на всі сфери духовного життя людини – мислення, почуття, волю тощо. Існує хибна думка про те, що при засвоєнні теоретичних знань учень виховується морально: в нього формуються переконання, погляди. Але якби проблеми єдності навчання і виховання розв'язувалися так просто, якби їх розв'язання залежало тільки від змісту та обсягу знань, набутих на уроках, лекціях, моральність сучасної людини не відставала б від освіченості та рівня знань. Отже, між освітою та вихованням існує певний розрив. Знання, які повинні формувати благородство душі, не зачіпають свідомості, не перетворюються у переконання. Причина цього розриву криється у поверховості знань, які ніяк не можуть перетворитися на власні надбання учня чи студента. Річ у тому, що у навчально-пізнавальній діяльності студент ставить перед собою таку основну пізнавальну мету: вивчити, завчити, дізнатися. На це спрямовані й усі зусилля педагога. Чим більше на перше місце висувається саме така мета, тим менше знань перетворюється у переконання. Перед вчителем та викладачем вищого навчального закладу стоїть завдання не тільки передавати знання учням і студентам у вигляді інформації, але і в тому, щоб ці знання певним чином відкладалися у свідомості та залишали свій глибокий слід у вигляді людської культури й духовності.

Причини відставання вихованості від освіченості полягає в ігноруванні тих вимог, які висуває перед моральністю інтелектуальний розвиток сучасної людини. Праця, навчання, культура, побут, практична вся життєдіяльність сучасної людини все більше залежать від її інтелекту та від її моральних почуттів – почуття обов'язку, відповідальності перед людьми, перед собою та власною совістю. Обов'язок є серцевиною моральності. На ідеї морального обов'язку як вищому вияву духовності особистості має будуватися увесь навчально-виховний процес. Почуття обов'язку – це не пута, що зв'язують людину, а, навпаки – справжня людська свобода, яка виявляється у вільному відповідальному вчинку людини.

Завдання педагога полягає в тому, щоб почуття відповідальності та обов'язку стали невід'ємними якостями особистості у навчально-виховному процесі. Керувати моральним вихованням – означає створювати такий мікроклімат у колективі, який виявляється у доброзичливому та чуйному ставленні між членами колективу, у дисципліні, самосвідомості, відповідальності.

Зараз вітчизняна школа на всіх її ланках перебуває на шляху перебудови, оскільки сучасний етап розвитку психолого-педагогічної науки, радикальні зміни в соціальному житті суспільства вимагають певного коригування вже наявних та вироблення нових методик роботи відповідно до нових умов сьогодення. В.О.Якунін відзначив, що розробка нових наукових підходів, концепцій і теорій у педагогіці, які відповідали б потребам практики, становить сферу найбільш перспективних досліджень у найближчому майбутньому (7).

Демократичні та гуманістичні принципи стають стратегічними основами вищої освіти, перетворюються на її провідні цілі й ціннісні орієнтири. Демократизація та гуманізація освіти передбачає формування всебічно розвиненої особистості на основі створення широкого поля можливостей. Це поле передбачає вільний вибір, творче самовиявлення, моральну відповідальність, що уможливило б більш повно розкрити індивідуальність особистості, а також розв'язати суспільне завдання підготовки спеціаліста, розкрити творчий потенціал учителів, виховати особистість на принципах загальнолюдських цінностей і на тих же принципах будувати педагогічний процес.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: БГУ, 1990. – 560 с.
2. Головкин Н.А. Проблема моральной ответственности в марксистской этике. – К.: Политиздат Украины, 1972. – 230 с.
3. Козловський П. Постмодерна культура: Суспільно-культурні наслідки технічного розвитку // Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями. Хрестоматія: навчальний посібник / Упорядники В.В.Лях, В.С.Пазенок. – К.: Ваклер, 1996. – С. 214 – 294.
4. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя. – К.: Вища школа, 1997. – 269 с.
5. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором // Вибрані твори в 5-ти т. – Т.4. – К.: Радянська школа, 1976. – 393 – 626.
6. Юрченко В.В. Художньо-словесне самовираження старшокласників як психологічний чинник становлення творчої особистості // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 77 – 83.
7. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. Пособие. – Санкт-Петербург: Полиус, 1998. – 639 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кушнір Наталія Григорівна – аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: навчально-пізнавальна діяльність як фактор формування моральної відповідальності студентів педагогічних навчальних закладів.

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ – ПЕРСПЕКТИВНИЙ ШЛЯХ СТВОРЕННЯ В УКРАЇНІ НОВОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

Олександр Лабенко

“Істинний рух, що лежить в основі всього, є рух думки. Все, що зупиняє рух думки, – хибне”. П.Д.Успенський.

Головна думка статті полягає в тому, що потрібно змінити наукову основу або парадигму освітньої діяльності відповідно до тих змін, які відбулись у світових наукових досягненнях та в середині самого українського суспільства.

The main of the article is that it is Necessary to change scientific basic or paradigm of the changes which took place in world scientific achievement and in the Ukrainian society.

Десять років Україна вже існує як незалежна, суверенна держава, котра впевнено йде шляхом демократичних перетворень у всіх сферах життя суспільства: політиці, економіці, культурі тощо. Ми можемо, зрозуміло, ще досить довго дискутувати про те, наскільки швидкими темпами відбувається процес реформування в тій чи іншій галузі народного господарства, науці, освіті й т.д. Але для більшості громадян Української держави вже майже незаперечним став той факт, що соціум у країні зазнав останнім часом значних змін. Головним показником, при цьому, який свідчить на користь такої важливої думки, виступає, на наш погляд, критерій однорідності суспільства.

Цей параметр ми свідомо вводимо до спільних роздумів для того, щоб адекватніше й простіше було характеризувати стан того чи іншого суспільного організму в будь-який період його історичного розвитку. На наш погляд, саме однорідність чи неоднорідність соціуму (за ідеологічними, політичними, економічними, культурними та іншими показниками) кардинально впливає на формування стратегії освітньої політики в тій чи іншій державі.

При цьому яскравим зразком однорідного суспільства ми вважаємо таке, яким керує певний тоталітарний режим (СРСР, гітлерівська Німеччина, Іспанія часів генерала Франко і т.п.), де все соціально-економічне життя людини підпорядковане одній монопольній ідеології, відсутня свобода слова, й до самого свого кінця земного існування особистість змушена підкорятись і знаходитись під впливом відповідної Системи Контролю за поведінкою і мисленням.

У той же час до неоднорідних суспільств ми відносимо такі соціальні організми (та їх державні утворення), для яких характерними рисами стають: деідеологізація суспільного життя, економіки, де існує свобода слова, плюралізм культурних напрямків, широка диференціація освітньо-виховних систем, віросповідання тощо. Такі людські співтовариства прийнято тепер називати цивілізованими, демократичними (США, Німеччина, Франція та ін.).

Але оскільки нас у цьому разі, більше цікавлять перспективи подальшої генези саме сучасної України то, мабуть, буде досить корисним дати певний порівняльний аналіз двох соціально-економічних “портретів” нашої держави – до незалежності (кінець 80-х рр.) і після 10 років вільного демократичного розвитку країни (див. табл. №1).

Порівняльна характеристика основних соціально-економічних компонентів функціонування українського суспільства: УРСР (кінець 80-х) та України (станом на 2001 р.)

Українська Радянська Соціалістична Республіка	Україна
1. ЕКОНОМІКА ДЕРЖАВИ (республіки)	
Планова, адміністративно-командна, заснована на державній власності	Ринково зорієнтована економіка, що ґрунтується на конкуренції різних форм власності
2. ПОЛІТИКА ТА ІДЕОЛОГІЯ	
Однопартійна система, що продукує і постійно відтворює одну світоглядну позицію – комуністичну. Панівна ідеологія – марксизм-ленінізм.	Політичний плюралізм: більше 100 партій різної ідеологічної орієнтації
3. КУЛЬТУРА	
Монопольне панування одного напрямку: соціалістичного реалізму	Різновекторність соціально-культурних напрямків
4. ОСВІТА	
Система навчання та виховання ґрунтується на класовому підході, що передбачає постійне відтворення в суспільній свідомості певних штампів поведінки та мислення; всіяко культивується <u>некритичне ставлення</u> до навколишньої дійсності; домінування суб'єкт-об'єктних стосунків між учителем та учнем	Орієнтація на загальнолюдські та національні цінності; деідеологізація освіти, орієнтація шкільної молоді на побудову в країні демократичного, громадянського суспільства; <u>розвиток критичного мислення</u> , суб'єкт-об'єктних стосунків між учасниками педагогічного процесу
5. НАУКА	
Державна монополія на інформацію, існування “залізної завіси”, виняткова орієнтація на ньютонівсько-картезіанську методологічну парадигму або модель Всесвіту (матеріалізм). Наука виступає у ролі прислужниці ідеології та пропагандистської машини.	Відкритість інформаційних потоків; фактичне існування наукових парадигм, що конкурують між собою: ньютонівсько-картезіанської та квантово-релятивістської (ідеалістично-енергетичної). Наука перебуває у пошуку Істини.

Таким чином, навіть така побіжна, оглядова характеристика стану соціально-економічної організації одного й того ж народу, але розділена між собою в часі якимось десятком років показує, наскільки для українського суспільства небезпечно створювати на своїй території інформаційно-закриті, однорідні соціальні організми, які не мають достатнього досвіду спілкування з іншими культурними традиціями, а тому навіть від незначного поштовху (типу “горбачовської перебудови”) можуть перейти із квазістабільного стану в хаотичний. А це, як свідчить наша історія, дуже швидко приводить до революцій, громадянських воєн, змін державного устрою тощо. Усім нам не хочеться, щоб щось подібне сталось у майбутньому під час розвитку нашої молоді держави, а тому потрібно по-науковому, без упереджень, без емоцій підійти сьогодні до розв’язання проблем трансформації нашого, тепер вже неоднорідного, українського

соціуму в цивілізоване, громадянське суспільство, єдність якого ґрунтується не на догматичному, а на критичному мисленні, на плюралізмові думок, поглядів.

З огляду на сказане, правомірно поставити запитання: **ЧИ ВІДПОВІДАЄ СЬОГОДНІШНЯ СИСТЕМА ОСВІТИ УКРАЇНИ**, яка дісталась нам у спадок від старого радянського суспільства, **СУЧАСНИМ ДЕМОКРАТИЧНИМ ЗАВДАННЯМ**? Наша відповідь досить однозначна: **ПОКИ ЩО НЕ ВІДПОВІДАЄ**, оскільки вона є, на жаль, до цього часу всього-на-всього модернізованим різновидом тієї ж радянської освітньої системи. Така ситуація склалась, на наш погляд, внаслідок того, що за десять років незалежності в державі так і не було радикально змінено наукову основу освітньої діяльності, а точніше так звану ПАРАДИГМУ ОСВІТИ.

До речі, поняття “парадигма”, як відомо, ввів у науковий обіг у 60-х рр. ХХ століття відомий американський учений Т.Кун (4), опублікувавши свою визначну працю “Структура наукових революцій” (1962). У результаті його досліджень та роздумів інших мислителів під цим терміном стали розуміти: ”сукупність теоретичних і методологічних передумов, які визначають конкретне наукове дослідження, що реалізується в науковій праці на даному етапі”(8, с.354).

Отже, незважаючи на значні теоретико-методологічні та емпіричні успіхи вчених світу, наших дітей, як і 50 років назад, продовжують навчати й виховувати, спираючись на стару механістичну модель Всесвіту, так звану **НЬЮТОНІВСЬКО-КАРТЕЗІАНСЬКУ** парадигму, що ґрунтується, як відомо, на таких основних вихідних положеннях:

1. Всесвіт складається з твердої речовини, яка, в свою чергу, утворюється із атомів – маленьких і неподільних частинок, свого роду фундаментальних будівельних блоків. Вони пасивні й незмінні. Заслуга Ньютона й полягає в тому, що він правильно визначив силу, яка діє між частинками, і назвав її силою тяжіння.

2. Другою істотною характеристикою ньютонівського світу є тривимірний простір класичної евклідової геометрії, який є абсолютним, постійним і завжди перебуває у спокої. Відмінність між матерією і порожнечою є очевидна й недвозначна. Час теж є абсолютним і незалежним від матеріального світу; він уявляється однорідним і незмінним, лінійним, тобто таким, що тече із минулого через сьогодні в майбутнє. Силкові взаємодії між об'єктами в цьому жорстко детермінованому світі описуються на основі спеціально розробленого математичного підходу – диференціального обчислення. Це означає, по суті, те, що коли ми знаємо якісь певні вихідні дані сьогодні, то ніби можемо гарантувати заданий результат на майбутнє відповідно до того чи іншого явища, процесу і т.д.

3. Третім елементом, який вдало доповнив ньютонівський Всесвіт, була відома дуалістична концепція Рене Декарта (3), яка чітко поділила все наявне на дві несумісні між собою частини: РОЗУМ І МАТЕРІЮ. А це, в свою чергу, стало підґрунтям для виникнення переконання в тому, що можна описати матеріальний світ об'єктивно, безвідносно до людини-спостерігача, розум якої, до речі, став розглядатися лише як продукт центральної нервової системи, а точніше, як епіфеномен фізіологічних процесів головного мозку.

Якщо ж доповнити цей “букет” теоретико-методологічних положень ще й концепцією Ч.Дарвіна (2) з його відомими поглядами, то в результаті ми отримаємо Всесвіт як гігантський часовий механізм, де **ЛЮДИНА** із своїми нестабільними емоційно-інтелектуальними пориваннями, далеко неоднозначним так званим “технічним прогресом” може претендувати на місце, хіба що невідомо ким допущеної помилки, **НОНСЕНСУ** світового масштабу.

Проте, на противагу такому баченню еволюційного процесу й місця Людини в ньому вже давно існує інший погляд, яскраво відображений ще у поетичному образі намиста ведичного бога Індри: “В небесах Індри є, кажуть, низка перлів підібрана так, що коли глянеш на одну із перлин, то побачиш всі інші, які відображаються в ній. Таким чином,

кожна річ у світі є не тільки вона сама, а містить у собі всі інші речі і насправді є всім іншим”(1, с.93).

Подібну філософію космічної взаємозалежності розвивала в давньому Китаї буддистська школа хуаянь. Її мудреці розглядали Ціле, що охоплює весь Всесвіт, як один живий організм, котрий об'єднує в собі взаємозалежні та взаємо-прониклі процеси становлення і не-становлення. Традиція хуаянь виражала цю ситуацію в наступній формулі: “ОДНЕ У ВСЬОМУ; ВСЕ В ОДНОМУ; ОДНЕ В ОДНОМУ; ВСЕ У ВСЬОМУ”. Згадаємо також філософську монадологію Лейбніца, який теж говорив про те, що всі знання про цілий Всесвіт можна вивести із інформації, яка стосується однієї-єдиної монади.

У ХХ столітті з моменту початку проведення субатомних досліджень вчені знову зіткнулися із деякими парадоксами, які виникали кожного разу, коли вони намагалися пояснити нові дані в рамках традиційної фізики. Це було пов'язане з тим, що різні види елементарних частинок, як виявилось, мають дуже абстрактні характеристики й подвійну природу. Залежно від організації експерименту вони виявляли себе то як об'єкти матеріальні, а то як певні хвилі. Подібна подвійність спостерігалась і при дослідженні природи світла. В одних експериментах світло виявляло якості електромагнітного поля, а в інших, навпаки, виступало у формі окремих квантів енергії, фотонів, які не мали маси й завжди рухалися із швидкістю триста тисяч кілометрів за секунду.

Той факт, що один і той же феномен виявляв себе і як частинка, і як хвиля, зрозуміло, порушував аристотелівську логіку й не вписувався в механістичну ньютонівсько-картезіанську наукову парадигму.

Таким чином, квантова фізика чи не найперша із усіх наук на своєму рівні, зрозуміло, зіткнулась із питанням необхідності заміни старої моделі Всесвіту на нову, яка б адекватно описувала процеси, що відбуваються в ході експериментальної діяльності. Така альтернативна парадигма була згодом подана в загальних рисах А.Ейнштейном та іншими вченими (Ф.Капрі, Д.Бором, К.Прибрамом, Т.Куном, Є.Шредінгером, С.Грофом та ін.).

Згідно із цим квантово-релятивістським баченням, на субатомному рівні матерія не існує в даному конкретному місці, а ймовірніше лише “виявляє тенденцію до існування”. У свою чергу внутрішньоатомні події не відбуваються із чіткою визначеністю: у певний час, у даному місці, а ймовірніше “висловлюють тенденцію до виявлення”.

Таким чином, на прикладі субатомного рівня ми вперше чітко побачили як, здавалося б, відомий для нас усіх світ твердих матеріальних об'єктів розпався на складну картину “хвиль вірогідності”. Більше того, ретельний аналіз ученими-фізиками процесу спостереження показав, що субатомні частинки не мають змісту як окремі сутності, їх можна зрозуміти тільки як взаємозв'язок між підготовкою експерименту й наступними вимірами. Через це хвилі вірогідності, в кінцевому підсумку, являють собою не стільки вірогідності конкретних речей, скільки вірогідність взаємозв'язків (свого роду сітку Індри).

Уважаємо, що цю цікаву інформацію слід обов'язково доповнити ще й не менш важливими знахідками, що існують у галузі наукового мислення, пов'язаного з розвитком кібернетики, теорії інформації та логічних типів і систем. Одним із яскравих представників цього напрямку є Грегорі Бейтсон (1, 78). Так, він стверджує, що мислення на мові субстанції і дискретних об'єктів є серйозною помилкою в логічній типології. У повсякденному житті ми маємо справу не з об'єктами матеріального світу, а з їхніми сенсорними відображеннями або повідомленнями про відмінності; висловлюючись у стилі А.Коржибського (7, 112), ми маємо доступ до карт, а не до території. Інформація, відмінність, форма й патерн, які складають наші знання про світ, є, насправді, лише позбавлені розміру сутності, котрі не можна локалізувати в просторі або в часі. Іншими словами, потрібно завжди враховувати той факт, що інформація може проходити й по

ланцюгах, що виходять за загальноприйняті межі індивідуальності і, таким чином, вмщувати у собі все навколишнє. Цей спосіб наукового мислення робить досить безглуздою спробу зрозуміти світ у термінах окремих об'єктів і сутностей, розглядати індивіда, сім'ю, шкільний клас, рід як дарвінівські співтовариства в процесі їхньої боротьби за виживання або проводити чітку відмінність між розумом і тілом чи ідентифікувати людину з її Его-тілесною одиницею.

Отже, теорія систем дала нам можливість сформувати нове визначення розуму й розумової діяльності. Вона показала, що будь-яке впорядкування, котре складається із частин і компонентів, що являють собою досить складні замкнуті каузальні ланцюги з відповідними енергетичними зв'язками, буде володіти ментальними характеристиками, реагувати на відмінності, опрацьовувати інформацію і саморегулюватися.

З огляду на сказане, можна говорити, як це не дивно звучить, навіть про ментальні характеристики клітин, тканин та органів тіла, певних колективів, культурних груп, націй і народів, екологічних систем або й всієї планети, як це, наприклад, зробив Лавлок у своїй теорії Геї (1, 78).

З цього приводу доречно було б згадати й про праці нобелівського лауреата Іллі Пригожина (1, 5, 9) та його колег із Брюсселя й Остіна (штат Техас), які в своїх дослідженнях теж приділяють чимало уваги глибокій критиці основних концепцій механістичної парадигми. Основна суть поглядів цих учених полягає в тому, що вони відкидають традиційне змалювання життя як специфічного, рідкісного і, в кінцевому підсумку, не корисного для Всесвіту процесу, що є ніби свого роду випадковою і незначною аномалією. Навпаки, І.Пригожин та його однодумці це досить похмуре світобачення, де володарює абсолютний диктат другого закону термодинаміки, де все рухається до все більшого зростання випадковостей та ентропії, до хаосу невідвратної теплової смерті Космосу, замінюють іншим, набагато оптимістичнішим і перспективнішим для Людини принципом організації життя Всесвіту: ПОРЯДОК ЧЕРЕЗ ФЛУКТУАЦІЇ.

До речі, подальші дослідження вчених Брюссельського Вільного університету й інших передових науковців показали (5, 9), що цьому глобальному принципіві підпорядковуються не тільки фізико-хімічні процеси: “він являє собою базисний механізм розгортання еволюційних процесів у всіх галузях – від атомів до галактик, від окремих клітин до людських істот і впритул до суспільств і культур” (1, 79).

Таким чином, на основі цього світобачення з'явилась можливість сформувати своєрідний погляд на еволюцію, де об'єднувальним і структурувальним принципом виступає не стабільність, а ДИНАМІЧНИЙ СТАН неврівноваженої системи. Відповідно відкриті системи на всіх рівнях у всіх галузях є носіями СПІЛЬНОЇ ЕВОЛЮЦІЇ, яка гарантує, що життя буде продовжувати свій рух у напрямку до все більш нових динамічних режимів різного ступеня складності. І всякого разу, коли будь-які системи в тій чи іншій сфері життєдіяльності Всесвіту стануть задихатися від ентропійних викидів, вони будуть через мутації трансформуватись у нові режими існування.

При цьому одна й та ж енергія, одні й ті ж принципи забезпечуватимуть еволюцію на всіх рівнях: чи це буде біологічний вид, чи учнівський колектив, чи інформація, чи ментальні процеси певного школяра.

З огляду на сказане, можна спробувати скласти із окремих відомих нам частин непростой мозаїки сучасних досягнень прикладної та фундаментальної науки НОВУ НАУКОВУ ПАРАДИГМУ, за якою так чи інакше вже давно звіряють свої кроки чимало вчених як на Сході, так і на Заході. Отже, прийшла, очевидно, черга і для вчених-педагогів серйозніше й глибше ознайомитись із основними положеннями так званої КВАНТОВО-РЕЛЯТИВІСЬКОЇ моделі ВСЕСВІТУ, як вона бачиться нам на даний час:

1. СВІТ – це постійний потік і стабільні структури будь-якого виду – не більше, ніж абстракція, будь-який досяжний опису об'єкт, будь-яка сутність або подія є похідною від невизначеної і невідомої загальності.

Природу реальності взагалі й свідомості зокрема можна описати як нерозривне когерентне ціле, котре втягнуте у безконечний динамічний процес змін – ХОЛОРУХ (holomovement).

Всесвіт – це безконечна сітка взаємопов'язаних подій. При цьому ні одна із якостей будь-якої частини цієї сітки не є елементарною і фундаментальною, всі вони відображають якості інших її частин.

2. Згідно з теорією відносності А.Ейнштейна, простір не тривимірний, а час не лінійний; ні те, ні інше не є окремою сутністю. Вони тісно переплетені між собою й утворюють чотиривимірний “просторово-часовий континуум”, де маса впливає на простір і час.

Матеріальні частинки при цьому можуть створюватись із чистої енергії і знову перетворюватись на чисту енергію при зворотному процесі. Таким чином, вони є не що інше, як певне згущення неперервного поля.

3. Уся реальність існує у двох станах: розгорнутому, або експліцитному (виявленому) та згорнутому, або імпліцитному (не виявленому).

З огляду на сказане, спробуємо світло нової парадигми пропустити через нашу педагогічну призму й отримати з допомогою техніки голографії об'ємну картину освітньої парадигми України XXI століття. На наш погляд, ця голограма буде вигравати світловими переливами таких концептуальних ідей:

1. Стратегія освіти: створити таку суспільну організацію на теренах України, яка буде здатна сприймати (нову) інформацію¹, розшифровувати її та використовувати для розв'язання власних практичних (прагматичних) соціально-економічних завдань, а також передавати інформацію чи обмінюватись нею з іншими соціальними групами (індивідами тощо). Тобто, головним для нас буде питання трансформації однорідного суспільства в неоднорідне з допомогою збільшення інтенсивності інформаційного обміну.

2. Методологічна основа: поступовий перехід освітнього процесу із ньютонівсько-картезіанської на квантово-релятивістську модель пізнання і пояснення на основі останньої різних проявів соціо-природних процесів у ході навчання та виховання української молоді. Таким чином, всі: віруючі й атеїсти разом із рафінованими інтелектуалами отримають адекватне наукове пояснення життєдіяльності /Все/світу, в якому живуть і в той же час не будуть знову розділені ідеологічно, що сприятиме, в свою чергу, швидкій гармонізації взаємостосунків всередині суспільства і прискоренню в ньому конструктивних процесів становлення громадянського миру й злагоди, готовності до культурної взаємодії з іншими народами.

Відбудеться зміна доміанти пізнання: від однієї маніпуляції і контролю над учнями (класом) до зростання зацікавленості свідомістю школяра; опора в педагогічному процесі на розширену картографію людської психіки (наприклад, введення спеціальних методів роботи із трансперсональними (багатовимірними) рівнями свідомості учня).

Технологічний аспект освіти: педагог виходить за межі дихотомії – Знавець і Незнавець, Екзаменатор і Екзаменований, Вільний і Невільний.

Тобто, навчально-виховний процес поступово перетворюється на обмін інформаційними одиницями між учителем та учнем, при цьому панівним є, зрозуміло, суб'єкт-суб'єктні взаємостосунки між учасниками педагогічного процесу.

Педагогічний процес усвідомлюється вже як стохастичний процес, тобто як серія випадкових подій, але серія особливого виду, де впорядкувальним джерелом або

¹ Інформація – це відмінності, які становлять відмінність (Г.Бейтсон).

фактором виступає інформація (про учня, про його оточення, про можливі події тощо). Такий підхід дозволить враховувати так звані “приховані перемінні” або нелокальні зв’язки, які теж можуть досить серйозно впливати на результативність педагогічного процесу, якщо на них не зважати.

Відсутність концептуальної фрагментарності як під час сприйняття та вивчення школяра, так і під час опанування учнем інформації про соціо-природне оточення в ході проведення занять буде дуже корисним для гармонізації розвитку українського суспільства.

Таким чином, педагогічний процес, коли до нього застосувати критичне мислення та світло нової освітньої парадигми, постає перед нами не у звичному для нас вигляді, а ймовірніше як певні “хвилі вірогідностей подій”, як досить специфічна “сітка взаємозв’язків”, у тому числі й інформаційних між учителем та учнем, між учителем і класом, між ними й навколишнім соціо-природним оточенням. При цьому ще й потрібно враховувати складну динаміку багаторівневого психічного життя педагога та його вихованців. А це, в свою чергу, ставить досить серйозні вимоги до сучасного рівня підготовки педагогічних кадрів, до самого змісту освіти у педвузах країни.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гроф С. За пределами мозга. М., 2000.
2. Дарвин Ч. Происхождение видов. – М., 1969.
3. Декарт Р. Рассуждение о методе // избранные произведения. – М., 1950.
4. Kuhn T. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University of Chicago Press, 1962.
5. Николис Г., Пригожин И. Познание сложного. Введение. – М., 1990.
6. Ньютон И. Математические начала натуральной философии // Крылов А.Н. Собр. тр. : В 7 т. М., 1936. Т. 7.
7. Роберт Антон Уилсон. Психология эволюции. – К., 1999.
8. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова – М., 1987.
9. Хакен Г. Синергетика. Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах. – М., 1985.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лабенко Олександр Віталійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: екологічне виховання учнів, перспективні освітні технології, педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського.

ОСОБИСТІТЬ У СВІТІ ЕКОНОМІКИ

Валентина Лисова, Олена Шевченко

У статті розглядається місце і роль особистості у світі економіки, механізм взаємовпливу “особистість – економіка” через економічні інтереси й потреби, а також визначальна роль освіти у формуванні особистості нового типу.

The place and role of a personality in the world of economics as well as mechanism of interaction “personality – economics” through economic interests and needs are considered in the article. The defining role of education in the forming of a personality of a new type is considered in it too.

З моменту здобуття незалежності Україна стала ареною історичних змін, що пов’язані з її переходом від командно-адміністративної економіки до соціального ринкового

господарювання. Досвід показує, що ці зміни є набагато важчими, ніж уважалося раніше. Проте альтернативи цим змінам немає: адже тільки через проведення демократичних та ринково-економічних перетворень можна створити підґрунтя для тривалого економічного зростання, а тим самим – для розвитку й самореалізації людської особистості.

У центрі всього, що відбувається в економіці, стоїть особистість. Її світогляд, моральні й психологічні якості, рівень культури, освіченість розкривають мотиви економічної поведінки, в ході якої виявляються економічні інтереси. Економіка не може функціонувати й розвиватися поза інтересами людей. Інтереси примушують людей вступати в певні економічні відносини, виступають рушійною силою розвитку виробництва й усього суспільства.

Економічні інтереси мають об'єктивну природу, але поведінка людини, через яку вони виявляються, все-таки багато в чому визначається суб'єктивним сприйняттям об'єктивної дійсності. Це дістає відображення у свідомому виборі людиною певної лінії поведінки, що ґрунтується на зовнішніх і внутрішніх факторах. Останні пов'язані з формуванням особи працівника, його вихованням, освітою, культурним розвитком і ціннісними орієнтирами, умовами праці.

Первинним серед економічних інтересів є особистий інтерес, поза яким особистість не вільна бути самою собою. У той самий час індивід виражає через свій особистий інтерес суспільні й колективні інтереси.

Лише реалізуючи свої інтереси, людина впливає на економіку, розвиває науку, техніку, бере участь у всіх сферах життя.

Інтереси людей завжди пов'язані з їхніми потребами. Економічний інтерес є формою вияву потреб, які виступають вихідним пунктом і внутрішнім спонукальним мотивом економічної діяльності. Задоволення різноманітних потреб – кінцева мета такої діяльності.

Потреби, їх обсяг, спосіб задоволення є продуктом історії. Зміст потреб у кожній країні залежить від сукупності суспільних умов розвитку: рівня розвитку продуктивних сил, панівних відносин власності, національних, історичних особливостей розвитку виробництва тощо.

Кожна людина має безліч потреб. Одні з них пов'язані з підтриманням її фізичного існування (матеріальні потреби), інші – із задоволенням духовних і культурних потреб. Виходячи зі структури суспільних відносин, розрізняють економічні, соціальні, політичні, правові, культурні, національні та інші потреби. Визначальними серед них є економічні потреби, які становлять передумову матеріального й духовного виробництва, спонукають людей до дії. Вони є основою діяльності людей, яка пов'язана з потребами й поза потребами неможлива.

Потреби індивідів у своїй сукупності безмежні й надзвичайно різноманітні. З часом під впливом різних чинників вони змінюються і примножуються, що є необхідною передумовою розвитку й вдосконалення самої особистості. Американський учений Абрахам Маслоу запропонував піраміду потреб, які так розмістив за ступенем значущості:

- 1) фізіологічні;
- 2) потреба в безпеці;
- 3) соціальні;
- 4) потреба в повазі;
- 5) потреба в самовираженні.

Фізіологічні потреби – найнеобхідніші та найпростіші, без задоволення яких люди не можуть існувати. Якщо індивід не задовольняє своїх фізіологічних потреб, то він не може відчувати себе особистістю, бо матеріальні турботи пригнічують його й заважають духовному розвитку. Вершина цієї піраміди – потреба в самовираженні, самореалізації особистості. Питання про ієрархію потреб людини можна вважати “вічним питанням”, воно завжди стоятиме перед людьми. Визначний філософ ХХ століття Еріх Фромм

уважав, що за душу людини ведуть боротьбу принцип володіння (“мати”) і принцип буття (“бути”). Люди завжди ставлять питання “мати” чи “бути” й залежно від конкретних умов життя і розвитку суспільства та особистості шукають на нього свої відповіді (Лагутін 1996:64).

Через конкретні особистості реалізуються конкретні економічні процеси. Успіх виробництва визначається людьми, які зайняті в ньому. Енергійність та ініціативність, компетентність і освіченість, їх чесна і сумлінна праця є вирішальним фактором економічного розвитку.

Особистість не зводиться до ролі простого особистого фактора. В умовах екстенсивного розвитку командно-адміністративної економіки особистий фактор розглядався як пасивний ресурс, яким можна так само вільно маніпулювати, як і матеріально-речовими ресурсами. Така недооцінка особистого фактора була пов'язана з фетишизацією матеріально-речової сторони виробництва. Людину зводили до виконавця, “людини-гвинтика”. Недооцінка інтересів і потреб людини породжувала ілюзію, що соціально-економічні питання можна розв'язувати адміністративними методами. У суспільній свідомості панувала думка, що особисті інтереси повинні завжди підпорядковуватися суспільним, за які видавалися накази й розпорядження згори. Протягом тривалого часу проблема людини підмінювалася проблемою народних мас. Життя і діяльність людини були підпорядковані історичній необхідності в сталінському її розумінні. Але згадаймо мудрі слова короля Ліра з відомої п'єси Шекспіра: “Зведи до необхідності все життя, і людина зрівняється з твариною”. Людина руйнувалася якщо не фізично, то духовно. Вона відчувала й думала одне, говорила друге, робила третє, тобто рухалася у напрямку, протилежному знаходженню внутрішньої цілісності й гармонійності. Це неминуче негативно вплинуло на економіку.

Економіка повинна слугувати розкриттю талантів людини, не пригноблювати, а звеличувати людську особистість. Суспільство прогресує тоді й настільки, наскільки воно спроможне забезпечити людям їхні права, можливості самореалізації, творчості, суспільної активності. Усі економічні досягнення слід розглядати з погляду їх адекватності людським цінностям, багатству й повноті людського життя. Саме людина в її цілісній сутності є найважливішою метою економічного розвитку.

Ринкова економіка створює найкращі можливості для економічної діяльності кожної людини, докорінно змінює її місце і роль у суспільстві.

У процесі оновлення українського суспільства відбувається розмежування з попередньою практикою. В умовах демократичних та ринково-економічних перетворень ми побачили людину з власною думкою, власною позицією, з власними діями. Економічна діяльність людей починає визначатися їхнім вільним вибором, а не державною регламентацією. З'явилися такі поведінкові стандарти особистості, як цілеспрямованість, раціональність, відповідальність, самоконтроль, прагнення до успіху. Люди починають перетворюватися у власників, брати участь у процесах управління виробництвом, нагромадження та інвестування капіталу, розподілу прибутків і контролю над доходами, що дає можливість людині, на відміну від фізичного існування “Я”, стати суспільним “Я”. “Саме власність дозволяє людині існувати як суб'єкту із самовизнанням” (2, 5).

Підвищені вимоги до людини ставить високий рівень розвитку сучасних інформаційних технологій. Людина стає безпосереднім носієм і генератором інформації. Формується новий тип суб'єкта праці. Панівною стає переважно інтелектуальна, озброєна науковими знаннями творча праця. У цих умовах серед потреб людини вирішальну роль відіграють потреби у вдосконаленні особистості, у всебічному розвитку здібностей. Докорінне перетворення суб'єкта праці передбачає перевагу розумових зусиль, якісно новий рівень загальних і професійних знань, високу культуру, здатність швидко

знаходити й приймати ефективні рішення у складних економічних ситуаціях, передбачає безперервність освіти. Ці вимоги добре корелюють з концепцією ринкової економіки, яка через надзвичайну рухливість своєї кон'юнктури змушує людину постійно навчатися.

Після отримання Україною незалежності, незважаючи на економічні труднощі, поступово й послідовно у сфері освіти почали здійснюватися демократичні реформи, які спрямовані на створення механізму безперервності та постійного оновлення освіти, формування таких рис сучасного працівника, як високий професійний рівень, творчі здібності, бажання постійно підвищувати рівень освіти та кваліфікації, цілеспрямованість, працьовитість, сумлінність, здатність критично оцінювати досягнуті результати, бачити недоліки та знаходити способи їх усунення. Сучасне суспільство має забезпечити умови для задоволення всіх потреб людини: від фізіологічних до потреб у самореалізації особистості. На жаль, ситуація, що склалася у нашій країні, свідчить про суперечності між потребами особистості та можливостями їх задоволення.

Визначною рисою світогляду й культури українського народу завжди було прагнення до освіти й знань. Але нерідко реалізація творчого потенціалу українців відбувалась в інших країнах. Сьогодні можна казати про створення міцного наукового контингенту наших учених, які працюють у науково-дослідних і навчальних закладах за межами України. Це руйнує науковий потенціал країни, національні наукові школи, приводить до втрати потенційних розробок, які нам доведеться купувати в майбутньому. Розвинуті ж країни світу без додаткових витрат використовують інтелектуальний потенціал України й отримують прибутки від інвестицій, які вкладає в освіту наша країна.

В Україні відбувається зменшення і старіння наукового потенціалу. Так, за період 1991 – 1999 рр. більш ніж у два рази скоротилась кількість працівників, які виконують науково-дослідні роботи. Кількість кандидатів наук зменшилась на третину, а серед тих, хто залишився, переважають вікові групи 41 – 50 і 50 – 60 років (відповідно 31% і 22%). Така закономірність і серед докторів наук: вчені 56 – 60 і 61 – 70 років складають відповідно 26% і 29% (5, 12).

У сучасному світі переконливо доведено, що інвестиції в науку й освіту – найвигідніша справа. Вони закладають надійну базу для прогресу й гарантують найшвидший економічний і соціальний ефект. Майбутнє – за професіоналами високого рівня. За прогнозами ЮНЕСКО, досягти національного добробуту зможуть тільки ті країни, в яких 40 – 60% працівників будуть мати вищу освіту. США та Японія планують до 2010 року довести цю цифру до 90%, що дасть зростання економічного ефекту в 4 – 11 разів. В Україні цей показник на рівні 8 – 10% (1, 12).

Держава, де недооцінюється могутня сила науково-освітнього ресурсу, неминуче втрачає своє майбутнє і потрапляє у залежність від економічно розвинутих країн. Падіння престижу науки й освіти, інтелектуальної праці в широкому її розумінні є згубним.

Якщо економічні відносини не реалізують економічних інтересів, суб'єкти намагаються досягти своєї вигоди поза економічними відносинами, що діють, задовольнити свої корисливі інтереси, ігноруючи суспільні потреби. Тому, як наслідок, з'являються негативні процеси. Серед них – спроба легкого збагачення, у тому числі й за рахунок привласнення державного майна. Це породжує тіньову економіку та масовий страх людей перед майбутнім (2, 8). Сьогодні в тіньовій економіці України обертається понад 40% від валового внутрішнього продукту, що обходиться нам у 10 – 12 млрд. грн., які щорічно недоодржує державний бюджет. Найбільш небезпечним наслідком цього явища є зростання коруптованості державного апарату, перетворення значної його частини в одного з активних суб'єктів тінізації (3, 5). За таких умов державна політика визначається не суспільними інтересами, а егоїстичними інтересами державних службовців й олігархічних структур, які намагаються зростатися з державним апаратом. Наслідком такої політики є зростаюча бідність та збільшуване поглиблення майнової

диференціації. Контрасти в матеріальному стані різних верств населення України вже давно перевищили критично допустимий рівень, який визначає поріг соціальної стабільності. “Така поляризація не лише не стимулює економічного зростання, а й суперечить принципам демократизації суспільства” (3, 4).

Ефективність національної економіки визначається можливостями й умовами, сприятливими для максимального використання творчого потенціалу кожної людини. Ми оцінюємо етапи розвитку нашої історії з погляду простору для самореалізації особистості. Розширюється цей простір – ми рухаємося вперед, звужується – відкочуємось назад. Можливий рух уперед окремих верств і груп населення. Якщо суспільство дає шанси на успіх лише окремим групам – створюється атмосфера протистояння і ворожості. Така обстановка надзвичайно загрозлива для суспільства й може використовуватися деякими політичними силами.

Суперечності сучасного етапу розвитку України заважають створенню цивілізованого ринку й розв’язанню проблем сумісності людини та економічного середовища. Економічна скрута, падіння життєвого рівня, втрата звичайних орієнтирів, економічне, матеріальне, соціальне й політичне розшарування, надмірна монополізація, значні елементи криміногенності, корупція формують опір ринковим реформам. Людям дуже складно знайти своє місце в таких економічних умовах. Вони не сприймають ринок, що формується в Україні, не тому, що принципово проти нього, а тому, що він є нецивілізованим (4, 57).

Майбутнє України – соціально орієнтована ринкова економіка. Наша країна має все необхідне, щоб забезпечити кожній людині високий рівень життя і можливість максимально повно розкрити свій творчий потенціал.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антипов 2001 – Антипов В. Скажіть, скільки у вас іноземних студентів? // Дзеркало тижня. – 2001, 3 лютого. – С. 12.
2. Геєць 2000 – Геєць В. Соціогуманітарні складові перспектив переходу до соціально орієнтованої економіки в Україні // Економіка України. – 2000. – № 1. – С. 4 – 11; № 2. – С. 4 – 12.
3. Кучма 2000 – Кучма Л.Д. Україна: підсумки соціально-економічного розвитку та погляд у майбутнє: Виступ на науковій конференції 16 листопада 2000 р. // Урядовий кур’єр. – 2000, 18 листопада. – С. 3 – 6.
4. Лагутін 1996 – Лагутін В.Д. Людина і економіка: Соціоекономіка. – К.: Просвіта, 1996. – 336 с.
5. Троян 2001 – Троян В. Українські вчені за кордоном: виїзд інтелекту або його збагачення? // Дзеркало тижня. – 2001, 10 лютого. – С. 12.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Лисова Валентина Леонідівна – кандидат економічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми ринкової трансформації економіки України.

Шевченко Олена Олександрівна – кандидат економічних наук, доцент кафедри економічної теорії Українського державного університету харчової промисловості.

Коло наукових інтересів: проблеми макроекономічного регулювання трансформаційних процесів.

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ І.Г.ТКАЧЕНКА

Оскана Максимчук

У статті розглядається проблема розвитку творчого мислення учнів у процесі трудової діяльності в педагогічній спадщині І.Г.Ткаченка.

Аналізуються погляди педагога та подається матеріал, що може бути творчо використаний у сучасній школі.

The article is devoted to the problem of development of creative thinking in schoolchildren in the process of their working activity, described by I.G.Tkachenko in his works.

The author analyzes the educator's views on the point and proposes material that can be used in modern school.

На сучасному етапі розвитку шкільної освіти проблема розвитку творчого мислення учнів набуває особливо важливого значення у зв'язку з високими темпами розвитку й удосконалення науки та техніки, потребою суспільства в людях, вільних від стереотипів, освічених, здатних швидко орієнтуватися, мислити самостійно.

У процесі пошуків нестандартних способів формування творчо думної особистості варто використовувати багатий історико-педагогічний досвід минулого. Цінний внесок у розв'язання цієї проблеми зроблений українським педагогом і вченим, Героєм Соціалістичної Праці, заслуженим учителем України, кандидатом педагогічних наук, кавалером багатьох орденів і медалей, другом і послідовником Василя Олександровича Сухомлинського Іваном Гуровичем Ткаченком, який протягом 35 років очолював Богданівську середню школу Знам'янського району Кіровоградської області й присвятив усе своє життя практичній і теоретичній педагогічній діяльності.

Педагогічна спадщина І.Г.Ткаченка має різноплановий, багатоаспектний характер. Значне місце в працях і практичній діяльності педагога відводиться ідеї розвитку творчого мислення учнів у процесі трудової діяльності.

Праця, на думку Івана Гуровича, повинна бути творчою, містити експерименти, пошуки, винаходи (створення нових механізмів, селекцій, виведення нових сортів рослин і т.д.). Залучаючи вихованців до праці, І.Г.Ткаченко прагнув виявити їхні творчі задатки, нахили, здібності, збудити радість творчої праці.

Спираючись на свій багаторічний педагогічний досвід, І.Г.Ткаченко приходив до висновку, що творчості потрібно вчити. Навчання творчо мислити він уважав для школи такою ж важливою справою, як навчання читати, розв'язання задач.

Особливого значення у теоретичній підготовці учнів до виробничої праці, розвитку творчого мислення І.Г.Ткаченко надавав предметам природничо-математичного циклу й виробничому навчанню. Ефективність процесу опанування учнями основ наук забезпечується, на думку педагога, при умові, якщо в класно-урочній системі використовувати таку типологію навчальних занять з предметів природничо-математичного циклу й виробничого навчання:

1. Підготовчі заняття. Вони мають таку дидактичну мету: повторення питань, безпосередньо пов'язаних з вивченням нової теми, а також виконання спеціально підібраних вправ; доведення знань і умінь учнів до рівня достатнього для глибокого розуміння нового матеріалу; подальший розвиток практичних умінь з використання раніше набутих знань.

Форми занять – фронтальна й індивідуально-групова робота учнів, пояснення учителя, бесіди, використання підручників та інших першоджерел.

Підготовчі заняття іноді доцільно проводити у формі виробничих екскурсій.

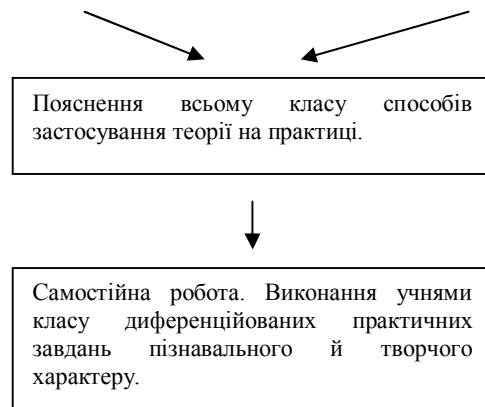
В окремих випадках підготовчих уроків може й не бути.

2. Заняття із засвоєння нових знань і формування практичних умінь і навичок.

Урок цього типу, звичайно, складається з двох основних компонентів: вивчення теоретичного матеріалу й засобів використання його на практиці; самостійне використання теоретичних знань при розв'язанні практичних, пізнавальних і творчих завдань.

У процесі занять учні повинні засвоїти, що в основі конструкцій сучасних сільськогосподарських машин і виробничих процесів лежать закони науки, що сучасне виробництво є технологічним використанням досягнень наук.

На уроках цього типу учні використовують принцип багатоступеневого навчання, суть якого полягає у диференційованій роботі з учнями при вивченні нового матеріалу, раціональному поєднанні колективної, групової та індивідуальної форми навчання. Ось примірний план цього принципу:



Методика проведення уроків цього типу найчастіше передбачає створення проблемних ситуацій, які сприяють напруженню думки дитини, розвитку гнучкості мислення. Окремі уроки цього типу можна провести в умовах сільськогосподарського виробництва з використанням виробничих об'єктів.

3. Заняття з виконання тренувальних вправ.

Основним завданням учителя на уроках цього типу є вироблення в учнів умінь і навичок самостійно застосовувати знання на практиці. Урок складається з двох частин. У першій – учитель вчить учнів застосовувати знання на практиці. У другій – учні самостійно виконують практичні завдання. Для підготовки учнів до самостійної роботи практикуються такі форми роботи:

- фронтальне повторення теоретичного матеріалу в усне розв'язання окремих практичних завдань;
- колективне й групове виконання вправ;
- пояснення варіантів виконання вправ.

Для проведення власне самостійної роботи застосовуються такі форми роботи:

- самостійна робота над одним спільним для всього класу завданням;
- самостійна робота над завданнями в декількох рівноцінних варіантах з додатковим завданням для найбільш підготовлених учнів;
- самостійна робота над диференційованими завданнями полегшеної, середньої і підвищеної складності;
- коментування розв'язаного завдання;
- підбиття підсумків і домашнє завдання.

Таким чином, у самостійній роботі вміщені завдання, мета яких – теоретичне осмислення учнями конструкції сільськогосподарських машин. Зокрема, учні

Богданівської СШ № 1 отримували картки, в яких необхідно заповнити праву частину таблиці:

№ п/п	Найменування вузлів, деталей, агрегатів трактора (автомобіля)	Назви фактичних явищ, законів
1.	Пластини на трубах радіатора	Явище збільшення теплопередачі при збільшенні площі поверхні тіла, яке віддає теплоту
2.	Звуження у повітряному каналі карбюратора	Закон: швидкість потоку рідини зворотно пропорційна перерізу каналу, по якому просувається рідина

Виконуючи самостійно роботи, учні часто використовують технологічні довідники, наприклад, розраховують, скільки і яких добрив треба внести в землю для вирощування на даній площі озимої пшениці.

Великого значення на заняттях такого типу займають вправи виробничого змісту – механізація виробничих процесів у рослинництві, тваринництві, експлуатація машинного парку, вправи, пов'язані з економікою, розрахунками потреб кормів для тварин на фермах, а також вправи із готовності агрегату для виконання виробничого процесу. За своїм змістом такі вправи повинні відповідати таким вимогам: сприяти поглибленню знань про виробництво: відтворювати дані економіки й технічної оснащеності сільськогосподарського виробництва й мати пізнавальний характер і сприяти трудовій підготовці до практичної роботи в сільському господарстві, відповідати рівню підготовки учнів, передбачати використання учнями технічних довідників.

4. Заняття-семінари. Семінар як форма навчальних занять проводиться для систематизації, узагальнення, розширення і закріплення знань, організації і проведення творчих дискусій, повідомлення про новини науки, техніки, виробництва. Семінарським заняттям передувала творча робота учнів над підручниками, збірниками вправ і допоміжною літературою, над складанням і знаходженням найбільш раціональних засобів виконання вправ виробничого змісту, виготовлення наочних посібників, підготовка відповідей про новітні досягнення сільськогосподарської науки й техніки. На заняттях учні виступали з доповідями, рефератами, демонстрували свої вміння працювати з першоджерелами. Семінарські заняття проводилися не менше одного разу на чверть.

5. Контрольно-залікові заняття. Урок-залік був завершальною формою перевірки та обліку системи знань, умінь і навичок учнів, узагальнення і поглиблення знань з певної теми (розділу). Заліки доповнювали наявні форми перевірки й оцінки знань уроків. У Богданівській середній школі № 1 практикувалися такі форми заліків:

- усний залік у формі фронтальної бесіди;
- усний залік у формі індивідуальної бесіди;
- творчий залік, який поєднував елементи семінару й звичайного опитування;
- залікова перевірка виконання домашніх практичних робіт з усним опитуванням з теоретичної частини теми;
- письмова залікова робота;
- усний залік з попередньою підготовкою для відповіді;
- теоретико-практичний залік (найчастіше в умовах виробництва або в школі, але з використанням матеріалів виробництва);
- письмовий контрольний урок – форма заняття, яка передбачала перевірку знань, умінь і навичок для виявлення здібностей учнів.

Подібна типологія навчальних занять дозволяла широко використовувати на уроках повідомлення учителів та учнів про досягнення сільськогосподарської науки й передового

досвіду й сприяла розвиткові творчого мислення учнів. Наукова інформація постійно розширювалася і поглиблювалася в період виробничої екскурсії на тракторну бригаду, а також у процесі виробничої практики учнів. Досвід Богданівської СШ підтвердив, що наукова інформація про досягнення сільськогосподарської науки й техніки повинна бути складовою частиною процесу навчання на уроках природничо-математичного циклу й виробничого навчання як одного із дійових факторів науково-теоретичної підготовки учнів до продуктивної праці.

Вчителі Богданівської СШ для науково-технічної підготовки учнів спеціально підбирали для них запитання, котрі вимагали знання законів фізики, даних агробіологічної науки й практичного досвіду. Так, наприклад, у процесі вивчення теми “Властивості рідин і твердих тіл” (IX кл.) були пояснені такі положення науки й сільськогосподарського досвіду: роль й значення явища капілярності в житті та розвитку рослин, вплив структурності землі на її капілярні якості, наукові основи процесу збереження вологи в ґрунті і значення такої обробки землі, як закриття вологи, відносна вологість і фактори, від яких вона залежить, порівняння абсолютної вологості взимку та влітку, вплив вологості повітря в приміщенні на збереження насіння рослин взимку, дефіцит вологості та його вплив на інтенсивність випарювання вологи листям рослин і поверхні ґрунту, явище випадання роси і збереження рослин від заморозків, засоби зменшення дефіциту вологості.

У IX–X класах з виробничим навчанням учителі фізики практикували для учнів домашні завдання дослідницького характеру, які сприяли розвиткові вміння долати інерцію мислення, виявляти суперечності, переносити досвід і знання у нові ситуації. Ось, наприклад, деякі з таких завдань:

1. Поясніть, у яких рядках одночасно перебуває скошена маса рослин на шнекованому транспорті жатки зернового й силосного комбайнів?
2. Розгляньте транспортний плуг. Які прості механізми використовуються у конструкції його робочих частин?
3. Поясніть принцип роботи реактивної центрифуги для очищення масла в тракторі?

Вчителі хімії для теоретичної підготовки учнів до виробничої праці в сільському господарстві широко практикували складання і використання завдань з виробничим змістом, зокрема таких, що вимагали визначити кількість мінеральних добрив для внесення в ґрунт з урахуванням розмірів посівної площі й посіяних сільськогосподарських рослин. При цьому учні використовували карту ґрунтів, яка складена на основі хімічного аналізу ґрунту. Так, у III навчальній чверті учні IX класу на уроках хімії працювали над змістом таблиці, складеної за такою формою:

Назва сіль-госп. культур, які висіваються на навчально-дослідн. полі учн. бригади	Площа (га)	Карта ґрунту (діюча речовина), кг/га			Необхідно внести додатк. у ґрунт діючої речовини			Які добрива і в якій к-ті буде внесено на 1 га, % діючої речовини
		№	К	Р	№	К	Р	
Озима пшениця “Одеська-51”	100	25	40	30	20	30	30	Аміачна селітра 34 % 59 кг/га Калійна сіль 40 % 50 кг/га Суперфосфат 19,5 % 150 кг/га

Безпосередня практика запровадження такої технологічної структури навчання показала, що велике теоретичне й практичне значення мають семінарські заняття у курсі виробничого навчання.

Сутність методики підготовки й проведення семінарських занять у курсі виробничого навчання для учнів ІХ–Х класів зводилася до наступного:

Учителі виробничого навчання на основі аналізу навчальних програм і соціального замовлення для сільської школи готують своїх вихованців до свідомого вибору сільськогосподарських професій – визначають теми занять з розрахунку 4–5 занять на поточний рік, повідомляють учням дату проведення занять, перелік літератури, яку можна використати під час підготовки до семінарських занять.

Для підготовки учнів відводиться не менше 1 місяця. У цей час вони, крім роботи з підручником, працюють над першоджерелами, в міру необхідності отримують від учителя консультації зі своєї теми, складають конспект реферату тієї наукової інформації, з якою вони будуть виступати на семінарських заняттях.

На семінарські заняття відводиться два спарених уроки; один учень може виступати з інформацією до 10 хвилин (кількість тих, хто виступає, в межах 6–8 осіб). Решта учнів виступають з рецензіями відповіді, доповнюють й уточнюють, ставлять питання доповідачам і при необхідності самі відповідають на поставлені питання.

Роль учителя на семінарському занятті особлива. Його слово звучить двічі: на початку, коли він повідомляє тему й мету даного заняття, і в кінці, коли підбиваються підсумки семінарського заняття, об'єктивно оцінюються знання учнів з урахуванням того, як вони використовували конспект свого реферату під час відповіді (тобто користувалися ним повністю, частково або періодично для логічної послідовності відповіді).

Один з учнів за завданням учителя готує інформацію про останні новинки науки, техніки, передового досвіду в сільському господарстві. Для цього використовуються наукові публікації з періодичної преси. З коментарями наукової публікації виступає або підготовлений учень, або сам учитель, але при цьому дотримується одна обов'язкова умова: зміст наукової публікації повинен бути органічно поєднаний з темою семінарського заняття.

При написанні конспекту реферату учні, на думку І.Г.Ткаченка, зобов'язані виконувати три умови: перше – виготовити наочність і використати її під час своєї відповіді, друге – використати не менше двох першоджерел наукової інформації з теми виступу, третє – подати до змісту реферату свій особистий досвід виробничої діяльності, свої спостереження сільськогосподарського середовища, економічні показники місцевого господарства й досягнення передовиків виробництва.

Досвід проведення в Богданівській середній школі семінарських занять з виробничого навчання у ІХ–Х класах підтверджує, що в період їх підготовки й проведення ефективно розв'язується як дидактична, так і виховна мета, зокрема:

- процес навчання тісно пов'язано з життям, з безпосередньою практикою трудової діяльності самих учнів в умовах сільського господарства, що дозволяє внести їх досвід у зміст уроку:

- пам'ять учнів збагачується новими знаннями, бо вони самостійно здобували їх із першоджерел наукової інформації і безпосередньо із навколишнього сільськогосподарського оточення, внаслідок чого формується дуже важлива якість систематичності знань учнів:

- безпосередня праця протягом місяця над конспектом реферату, а також наступний усний виступ у класі виховують в учнів відповідальність за знання, сприяють розвитку в них усної і писемної мови, формують навички логічного мислення.

Педагогічний колектив Богданівської середньої школи під керівництвом директора для розвитку творчого мислення залучав до сільськогосподарського дослідництва учнів,

починаючи з першого класу, але при цьому “виховний шлях” для кожного школяра передбачав таку послідовність:

Перший етап – досліді навчально-практичного характеру (наприклад: перевірка впливу одного із видів мінеральних добрив на підвищення урожаю сільськогосподарських культур). Виховне значення цих дослідів визначалося тим, що істинність наукових рекомендацій перевірялася школярами в процесі безпосередньої практики. І таким чином індивідуальна практика учня була для нього джерелом пізнання істини, особистим науковим надбанням.

Другий етап – досліді навчально-пізнавального характеру (наприклад: дослідити й визначити рівень ефективності впливу на підвищення урожаю сільськогосподарських культур суміші мінеральних добрив, узятих у різних співвідношеннях і варіантах). Виховне й розвивальне значення цих дослідів полягає у тому, що учні навчаються практично використовувати теоретичні знання в умовах сільськогосподарського виробництва, наукову істину відкривають для себе в процесі порівняння. Отже, в природних умовах здійснюється двоєдиний процес – збагачення пам’яті учнів знаннями й розвиток інтелекту.

Третій етап – досліді творчого характеру, розраховані на декілька років (наприклад, сортовизначення озимої пшениці). Виховне й розвивальне значення цих дослідів полягає у тому, що в процесі їх проведення учні самостійно працюють над першоджерелами наукової інформації, вносять поправки й уточнення в схему й методику дослідів, оволодівають прийомами експериментатора-дослідника, відкривають для себе особливості професії агронома-селектора.

Творче застосування логічних методів (аналізу, синтезу, логічних прийомів, порівняння, узагальнення, абстрагування в процесі організації самостійної роботи учнів), на думку І.Г.Ткаченка, необхідно використовувати в такому співвідношенні, як практичного, пізнавального й творчого характеру, але з обов’язковою екранізацією на сучасне сільськогосподарське виробництво.

Таким чином, дослідницький метод навчання, який широко використовують у Богданівській середній школі, забезпечує творче застосування знань, оволодіння методами наукового пізнання, є умовою формування інтересу, потреб і методом набуття нових глибоких, усвідомлених знань. Тому його можна визначити як спосіб організації пошукової, творчої діяльності учнів при розв’язанні нових проблем.

Отже, погляди І.Г.Ткаченка на проблему розвитку творчого мислення учнів у процесі трудової діяльності не втратили своєї актуальності для сучасної педагогічної науки й практики. Очевидно, що творче використання педагогічної спадщини І.Г.Ткаченка допоможе вчителям збагатити власний досвід у галузі розвитку творчого мислення через залучення дітей до безпосередньої творчої трудової діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ткаченко І.Г. Навчально-виробнича і виховна робота в учнівській бригаді. – К.: Рад. школа, 1964.
2. Ткаченко І.Г. Трудове виховання старшокласників. – К.: Рад. школа, 1971.
3. Ткаченко І.Г., Ангелуца Н.М. Творче використання ідей В.О.Сухомлинського з питань трудового виховання в сільській школі. – Кіровоград, 1994.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Максимчук Оксана Володимирівна – аспірантка Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: система трудового виховання учнів у педагогічній спадщині І.Г.Ткаченка.

ЗНАЧЕННЯ ДІАЛОГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Світлана Малишева, Олена Ткаченко

Діалогова взаємодія вчителя з учнями в процесі навчання – цілісна соціально-психологічна система, суттю якої є обмін інформацією. Але важливими в сучасний момент стають не стільки комунікативна сторона цієї взаємодії, скільки інтерактивна (ми називаємо її співробітництво) і перцептивна – співсвідомість. У статті розкриті зовнішня і внутрішня форми роботи вчителя та учнів у цій взаємодії, їхнє поєднання в процесі спільної роботи, їхнє сучасне значення. Діалогові технології дають можливість змінити звичні форми навчання так, що класичний зміст навчання набуває новизни й народжує зацікавленість в учнів.

Dialogue cooperation of a teacher and students in the learning process is an entire social-psychological system, the sense of which is the information exchange. But nowadays the communicative side of this cooperation is not the only important one, the other ones are interaction, we call it cooperation, and perception – co – perception. The article deals with inner – and outer forms of a teacher and students' work in this cooperation, their unity in the process of common work and their modern importance. The dialogue technology gives opportunities to change ordinary forms of learning, and academic content of learning gets some newness and attracts students' interest.

Якість навчання визначається рівнем застосування вчителем технологій педагогічного спілкування. У практиці педагогічної діяльності труднощі виникають саме там, де вчитель не вміє будувати спілкування з дітьми. Від цього страждають і учні, і вчитель. А якщо батьки, а потім учитель не навчать дитину сприймати інформацію, ділитися інформацією, не навчать застосовувати її на практиці, дорослий, який виростає з такої дитини, не зможе пристосуватися до навколишнього життя, не матиме відповідальності ні перед суспільством, ні перед самим собою.

Тому в сучасній педагогіці великого значення набувають технології діалогічного спілкування, або діалогові технології. Різні автори (І.А.Зязюн, М.О.Лазарев, С.Ю.Курганов, В.К.Дяченко) по-різному визначають місце діалогічної взаємодії вчителя й учня в дидактиці. На наш погляд, діалог є водночас і засобом, і формою, і методом, й умовою навчання.

Специфікою діалогічного спілкування є творча активність, відкритість і довіра вчителя та учнів. При цьому вчителю необхідно вміти:

- I. 1) встановлювати контакт з учнями;
- 2) відчувати психологічний стан класу;
- 3) розуміти стан кожного учня;
- 4) організовувати обмін інформацією;
- 5) управляти спілкуванням учнів;

II. 1) управляти власним психологічним станом;

2) глибоко знати й відчувати тему, моделювати й імпровізувати в розгортанні цієї теми.

3) володіти мистецтвом передачі власного емоційного ставлення до навчального матеріалу.

Таким чином, діалогове спілкування є системою соціально-психологічної взаємодії вчителя й учня, в основі якої є обмін інформацією. Л.М.Фрідман, І.Ю.Кулагін у спілкуванні виділяють три взаємопов'язані сторони: комунікативну, інтерактивну й перцептивну. Комунікативна сторона полягає в обміні інформацією, інтерактивна – в організації взаємодії між індивідами, які спілкуються, тобто в обміні не тільки знаннями, ідеями, але й діями. Перцептивна сторона означає процес сприймання партнерами по спілкуванню один одного і встановлення на цій основі взаєморозуміння (Фрідман 1998:274).

У побудові спілкування на основі діалогу важливими стають інтерактивна сторона (тобто організація співробітництва учнів над поставленою проблемою) й перцептивна сторона (формування співсвідомості класу стосовно даної теми). Разом вони забезпечують об'ємне сприймання інформації, формують атмосферу емоційного ставлення учнів один до одного на основі гуманності й доброзичливості, що позитивно впливає на становлення їх як особистостей.

Ці сторони дають можливість учням орієнтуватися в навколишньому світі. Створюються позитивні умови, при яких завдання діалогічного спілкування реалізуються з найвищими показниками. Учні відчувають задоволення від спільної творчої праці, набуття “власних” знань, бажання продовжити роботу.

Успішно організований діалог спонукає учнів працювати самостійно, виховує відповідальність за якісне виконання домашнього завдання, створює доброзичливий емоційний настрій.

Людина – істота з еволюційно сформованими емоціями. Але ступінь емоційної відкритості в кожного різний. Саме діалог дає можливість виявити себе людині з будь-яким рівнем комунікативності, а це значно підвищує здатність сприйняття і засвоєння інформації.

За проведеним тестуванням (за В.Ф.Ряховським) на визначення рівня комунікативності ліцеїстів обласного багатопрофільного ліцею СумПДУ отримані такі результати.

Серед 76 опитуваних 5,3% – певною мірою комунікабельні, 23,7% – мають нормальну комунікабельність, 44,7% – вельми комунікабельні, 26,3% – комунікабельність вирує. Тобто учнів некомунікабельних, замкнених, неговірких у 9 – 10 класах ліцею не має. Це означає, що учні здатні до активного обміну інформацією, а отже, готові до діалогової співпраці.

При анкетуванні на питання стосовно форм цієї співпраці ліцеїсти 9-го класу запропонували 43 варіанти, з них перевага віддана¹ – дискусії, розмові, бесіді, діалогу – 31 варіант – 72%. Ліцеїсти 10-х класів запропонували 74 варіанти форм, з них перевага віддана бесіді, дискусії, діалогу – 35 варіантів – 43% і практикумам 24 варіанти – 32,4%. Учні інстинктивно відчувають, що саме ці форми дають більше свободи для реалізації їхнього творчого потенціалу.

Щоб процес навчання був результативним, він має відповідати трьом умовам: 1) бути свідомим; 2) радісним; 3) ритмічним. На ці постулати вчитель повинен спиратися при організації уроку.

1) Вчитель має так подати інформацію, щоб кожен учень по можливості усвідомлював її необхідність у житті.

2) Вчитель формує таку атмосферу й умови, при яких виникає взаємна задоволеність спільною працею на уроці: “Учні збагатилися новою цікавою інформацією, виявили свої здібності, здобули визнання в класі; вчитель отримав задоволення від співпраці з учнями, від того, що віддав їм частку свого інтелектуального, духовного надбання, переконався, що його робота дала позитивні результати” [4, 279].

3) Діалог як форма повинен застосовуватися на кожному уроці. Учні до діалогу необхідно привчати. Ритм послідовності таких уроків дає можливість формувати вільне мислення учня. А багаторазове повторення процесу стає навичкою. Тому повторення ритму діалогу на кожному уроці є життєво важливою проблемою.

Когнетивна емпатія – це майже єдиний засіб, на основі якого можна і передати будь-яку інформацію, і зацікавити водночас до співробітництва, і створити загальне інформаційне поле, в якому народиться співсвідомість.

Відбувається це за допомогою емоцій. А народити емоційну картину стосовно чого вчитель може тільки тоді, коли це питання було випробувано ним особисто на практиці. Тоді з'являться повноцінні емоції, які поряд з обміном інформацією

(комунікативною стороною) дадуть можливість учневі сформувавши живе уявлення про частину всесвіту, з якої вийшла тема для спілкування. І лише тоді зіб'ється зерно ідеї, котре потім буде підштовхувати свідомість учня до “внутрішнього” діалогу.

Посіяне зерно зростатиме незалежно від закінчення діалогу на уроці. Воно перейде у “внутрішній” діалог, тобто учень почне розглядати отриману інформацію з погляду кожної почутої думки: згоджуючись, заперечуючи й розвиваючи власний погляд з даної ідеї (чи теми).

Таке розгортання ідеї можливе тоді, коли відбувається зацікавленість темою (питанням) на уроці. Коли учень захопиться суттю питання, він почне відчувати його як свою особисту потребу.

Таким чином виникає поєднання зовнішніх і внутрішніх позицій вчителя та учнів. Можемо говорити про встановлений контакт. У діалозі – це тривалий процес, який формується протягом усього часу спілкування і змінюється залежно від застосованих методів.

При використанні класичного методу евристичної бесіди, в якому обов'язковою умовою є підпорядкованість проблемних запитань (основних і навідних) загальному напрямку розв'язання задачі (3, 182), тобто послідовність логічних запитань, які приводять учня до самостійного пошуку, вчитель повинен запропонувати питання таким чином, щоб, крім логічного (ментального) викладу, питання наповнилося ще й яскравим емоційним станом. Цей стан учитель має народити в самому собі і вміти передати його учням. А це можливо тільки при глибинному сприйманні самим учителем питань, які він пропонує.

Дискусійний метод – це важкий об'ємний енергетичний процес, у якому вчитель повинен не загубити в потоці вільних пропозицій учнів самого себе. Приступати до дискусії можна, коли добре налагоджений контакт, коли учні відчувають беззаперечний авторитет учителя.

Застосування різних модифікацій методу “мозкової атаки” – прямої колективної, масової чи колективного пошуку оригінальних ідей взагалі неможливе без контакту вчителя та учня на основі взаємної довіри їх один до одного, внутрішнього бажання співпрацювати. Тільки так ідея здатна кристалізуватися як у кожному індивідуальному обов'язку учня, так і в обов'язку загальної свідомості класу.

Усі ці методи є творчою працею колективу учнів і вчителя. Але основою успіху використання будь-якого методу повинна стати добре розроблена й запропонована вчителем ідея.

Досягнення контакту як глибинної взаємодії можливе тільки за умови перебування і вчителя та учнів у позиціях Дорослий – Дорослий або в “прибудові поруч” (відповідно до концепції Е.Берна про три компоненти “Я” – Дитина, Батько, Дорослий і схожій теорії П.М.Єршова про “прибудову знизу”, “прибудову згори”, “прибудову поруч”) (3, 42).

Звичні форми викладення інформації страждають тим, що вчитель стосовно учня стає в позицію Батька. Учень не відчуває вчителя, він – Дитина, він – підпорядкований, залежний і робить справу тому, що “треба”, а не тому, що “хочу”. Відомо тільки те, що людина відчула, і те, що пройшло через її руки, стає власним надбанням. Тільки відчуту інформацію (а це можливо тільки при контакті Дорослий – Дорослий) учень може застосувати на практиці. Інакше набуті знання так і залишаються мертвими в пам'яті людини. А свідомість побудована таким чином, що зайве й не потрібне забувається.

Ще одна проблема звичного викладення інформації (Батько – Дитина) полягає в тому, що часто необхідні в повсякденному житті знання учень не впізнає за бар'єром недосяжності вчителя. Теорія в свідомості учня йде всупереч з практикою і добре, якщо в процесі практичної діяльності дорослого життя ця людина знайде дорогу, як поєднати теорію і практику. Тому завдання педагога вміти не лише передати інформацію, а й через

“рівні” стосунки передати свій життєвий досвід на підсвідомість учня. Таким повинен бути ідеальний вчитель.

Проведене опитування учнів обласного багатoproфільного ліцею СумДПУ підтверджує, що ідеальними для вчителя мають бути такі якості: серед 83 запропонованих у 9-му класі – пріоритетними є доброта – 17%, почуття гумору і гарний настрій – 13,3%, знання предмета – 8,4%, повага до учнів, розуміння учнів, ввічливість та комунікабельність – 28%. Серед 83 запропонованих варіантів рис ідеального вчителя в 10-х класах – пріоритетними є доброта, люб’язність – 9,6%, терпеливість, врівноваженість – 17%, оптимістичний настрій – 7,2%, розум, знання предмета, вміння зацікавити на уроці – 18%.

Діалогові технології мають у формуванні майбутнього суспільства велике значення, бо тільки люди з вільною свідомістю, високими духовними цінностями зможуть розв’язати проблеми, які стоять перед нашим сьогоденням. На сучасний момент діалогові технології є реальними діями, при яких формується високо розвинена особистість.

Примітка

¹ Власний вибір форм ліцеїстами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дьяченко В.К. «Диалоги об образовательных технологиях» //журнал «Школьные технологии» 2000 г. №2 с.24–42, №3 с.34–56.
2. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учебной работы. Книга для учителя. М.: «Просвещение», 1999.
3. Лазарев М.О. Основи педагогічної творчості: Навчальний посібник для педагогічних інститутів. Суми: ВВП “Мрія” – ЛТД, 1995р. – 212с.
4. Педагогічна майстерність: Підручник/ І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос, О.Г.Самещенко, В.А.Семиченко, Н.М.Тарасович; За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.: іл.
5. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений /В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.: Школа – Пресс, 1997 – 512с.
6. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник для учителя. – М.: «Совершенство», 1998. – 432с. /Практическая психология в образовании/.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Малишева Світлана Миколаївна – президент Сумського центру духовної єднання.

Коло наукових інтересів: інноваційні підходи в педагогіці, складання нових програм навчання на основі поєднання природничо-гуманітарних і суспільних наук.

Ткаченко Олена Львівна – аспірантка Сумського ДПУ, вчителька географії обласного багатoproфільного ліцею СДПУ.

Коло наукових інтересів: діалогові технології у сучасній дидактиці.

ЕКОНОМІЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ОСНОВА ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ РИНКОВИХ ВІДНОСИН

Наталія Пасічник

У статті розкриваються об'єктивні чинники, що зумовлюють необхідність удосконалення змісту економічного виховання школярів як важливого фактора підготовки учнів до самостійної економічної діяльності.

This article tells about objective facts in the contexts of improving economical education of the pupils as an important form of work in preparing them to do economic independent work and to think creatively and productively.

Розвиток ринкової економіки, становлення в Україні нових соціально-економічних відносин зумовлюють зміну цільових установ у діяльності середньої загальноосвітньої школи. Вона повинна, з одного боку, забезпечити потреби суспільства у наданні відповідного рівня освіти шкільній молоді, а з другого — задовольнити різноманітні освітні потреби особистості, які забезпечують їй соціальний захист та конкурентоспроможність на ринку праці в ринкових умовах господарювання. Розв'язання цих завдань потребують підвищеної уваги до проблеми вдосконалення змісту економічного виховання шкільної молоді. Однак, вивчення шкільної практики показує, що до цього часу домінує дещо спрощене уявлення про місце й роль економічного виховання в навчально-виховному процесі школи, у визначення напрямів та засобів його здійснення. Економічне виховання часто об'єднується з трудовим та іншими видами виховання. Інколи процес економічного виховання обмежується уведенням факультативу з вузькоспеціалізованого економічного предмета, наприклад, “бухгалтерський облік”. Практично не використовується економічний потенціал предметів гуманітарного циклу. Все це негативно позначається на оновленні змісту економічної освіти та економічного виховання школярів. Сьогодні загальноосвітня школа належною мірою ще не готує своїх вихованців до життя й трудової діяльності в умовах ринку. Непідготовленість виявляється в тому, що, по-перше, в питаннях вибору майбутньої професії навіть учні старших класів не виявляють належної зрілості; по-друге, професійні наміри учнів спираються не на суспільні потреби, а в основному на власне збагачення; по-третє, знання багатьох випускників шкіл про характер ринкових відносин є поверховими, а мотиви вибору професії сфери бізнесу неефективні або мало обґрунтовані. На жаль, зіткнувшись з ринковими змінами й перетвореннями, молодь в Україні в цілому виявилась неготовою до цивілізованої діяльності. Значною мірою це пояснюється тим, що в нашому суспільстві майже немає відповідного досвіду та навчально-виховної практики щодо економічного виховання. До того ж у перехідний період такі гарантії, як навчання, розподіл, робота, зарплата і житло, значно звузились. За таких обставин значна частина молоді часто орієнтується на ненайкращі цінності західного світу, інша частина вважає, що непоганими були соціалістичні умови. Тому особливого значення при формуванні сучасних поглядів на цінності діяльності набуває економічне виховання учнівської молоді, що розглядається нами як цілеспрямований, науково обґрунтований процес постійного розвитку особистості учня як активного творчого суб'єкта економічного життя суспільства, орієнтація його на провідні тенденції розвитку ринкових відносин. У свідомості учня слід закласти основні цінності загальнолюдської моралі, базою яких є почуття моральної відповідальності, працелюбність, патріотизм, орієнтація на реальний внесок в економічне відродження України. Адже тільки в цьому разі перехід до ринкової економіки сприятиме формуванню економічної культури молоді (тобто системи цінностей та спонукань до господарської діяльності, поважне ставлення до будь-якої форми власності та до комерційного успіху як

до великого соціального досягнення, несприйняття “зрівнялівки”, створення та розвиток соціального середовища для реалізації здібностей людини).

Структурними елементами процесу економічного виховання є: мета, завдання, зміст, засоби досягнення результатів виховання. Аналізуючи структуру економічного виховання, необхідно мати на увазі, що вона має свою суттєву специфіку, яка полягає у теоретичному та практичному озброєнні учнів системою як загальноосвітніх, так і спеціальних знань, умінь, що мають на меті психічний, моральний і професійний розвиток особистості школярів, формування інтересу до діяльності у сфері бізнесу. Аналіз економічної, педагогічної та соціологічної літератури з проблем підготовки учнівської молоді до самостійної діяльності в умовах ринкових відносин показує, що одним з найголовніших і найскладніших завдань на сучасному етапі розвитку українського суспільства є позитивне входження людини в нові для неї соціальні, юридичні, економічні стосунки із суспільством. При цьому з боку суб'єкта ринкових відносин вимагається певна зміна (інколи вона буває нелегкою для людини) економічного, соціального мислення, поява нового ставлення до державних, соціальних інститутів тощо.

Як і інші форми виховання, економічне виховання спрямоване в майбутнє для окремої людини, для сім'ї, для суспільства в цілому. Тому підготовка учнівської молоді до майбутнього активного економічного життя зумовлює наступні завдання економічного виховання школярів: 1) ознайомлення учнів із основами ринкової економіки, різними формами господарської діяльності; 2) формування економічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для залучення учнів до продуктивної праці та оволодіння певною професією; 3) розвиток здатності до економічного мислення та відповідної економічної поведінки; 4) виховання почуття і рис творчої працелюбної особистості, цивілізованого господаря, котрий вміє ефективно використовувати фактори виробництва; 5) виховання уміння міжособистісного спілкування; 6) виховання раціональних матеріальних потреб, уміння розпоряджатися грошми.

Можна, безумовно, продовжувати перелік конкретних завдань економічного виховання, бо виховання як і освіта — процеси всеосяжні та динамічні, перебувають у постійному розвитку та вдосконаленні, їхній зміст поновлюється у міру розвитку педагогічного досвіду, педагогічної науки та їхньої провідної доктрини. Однак, при будь-яких умовах економічне виховання учнівської молоді повинно бути спрямоване на розвиток тих сторін свідомості та поведінки школярів, котрі безпосередньо пов'язані з соціальною і трудовою активністю особистості.

Економічне виховання — складний та багатогранний процес цілеспрямованого впливу на особистість учня з метою формування певної системи особистих якостей. Оскільки економічне виховання виникає із практичних потреб суспільства — пристосування підростаючого покоління до наявних умов соціально-економічного життя в усіх його аспектах (виробництва, розподілу, обміну й споживання), то головним критерієм його дієвості, основою реалізації його мети й завдань має бути відповідний зміст економічного виховання, котрий визначає виділення факторів та ідей, які формують істотні риси й спрямованість особистості учня з тим, щоб їх максимально виявити й використати у виховному процесі.

Тому визначення змісту економічного виховання є центральним питанням проблеми. Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що серед науковців та практиків не має єдиного погляду на зміст економічного виховання учнів. Різні підходи до визначення змісту економічного виховання підтверджують практичну складність та багатогранність цього явища. В Японії, наприклад, основою економічного виховання є ознайомлення учнів, починаючи з початкової школи, з економікою свого міста. Шведська система економічного виховання ґрунтується на ідеї “економічної освіти споживача”, яка передбачає знайомство учнів з основами раціонального господарювання, оволодіння

навичками догляду за своїми речами. Англійські розробки в галузі економічної освіти й виховання дітей спрямовані на освоєння школярами певних економічних технологій. У США Національна Рада з питань освіти вважає, що головним засобом економічного виховання є надання учням певних теоретичних знань з економіки. Ці знання подаються у формі гри і обов'язково пов'язуються з проблемами, що хвилюють дитину (4, с.16). У Франції зміст економічного виховання учнів визначається тим, що школа є співучасником процесу перманентної адаптації юнаків та дівчат до соціальних, економічних та професійних змін, що відбуваються в суспільстві (1, с. 94).

Значно розширює межі змісту економічного виховання учнів український вчений, професор М.М.Фіцула. На його думку, зміст економічного виховання має розкривати такі ідеї: а) економіка розвивається на базі сучасної науки й техніки, і вона має бути рентабельною й ефективною; б) учасник економічної сфери життя має осмислювати свою діяльність у масштабах конкретного виробництва, бути не просто виконавцем, а діловим раціоналізатором, працювати творчо; в) працівник сумлінно ставиться до праці, дотримується трудової, технологічної, планової дисципліни; г) на виробництві дотримується наукова організація праці, яка визначає розстановку сил, задає певний режим і ритм роботи, забезпечує технологічну послідовність операцій та якість кінцевого результату; д) продукт праці, який не відповідає естетичним смакам споживача, не має попиту, завдає шкоди виробництву й економіці; е) кожний працівник прагне внести зміни в свою виробничу діяльність, планує підвищення своєї кваліфікації (5, с. 63 – 64).

У нас немає заперечень проти визначеного наповнення змісту економічного виховання школярів. Однак, на нашу думку, таке наповнення змісту охоплює загальні принципи виховання та виражає властивості трудового виховання. Що ж до конкретної форми економічного виховання в умовах ринкової економіки, то тут зміст повинен розкривати основні елементи, властивості і зв'язки, що притаманні ринковій економіці, виходячи із завдань підготовки учнівської молоді до самостійної діяльності в умовах ринку. Тому зміст економічного виховання учнів має розкривати такі ідеї:

1) життя кожної людини, сім'ї, міста, суспільства в цілому складається із різноманітних особистих, суспільних, виробничих потреб; щоб жити та задовольняти свої потреби потрібна економічна діяльність, яка дає змогу перетворити ресурси в економічні блага;

2) кожній людині незалежно від її професії необхідні знання і розуміння економічних категорій, таких, як ціна, зарплата інфляція, безробіття та ін.;

3) більша частина подій, з якими людина стикається у житті, мають економічний характер;

4) учасники економічної сфери повинні стати активними економічними суб'єктами, тобто не тільки виробниками продукції та пасивними споживачами, а й індивідами, здатними активно впливати на економічні процеси;

5) ринкова економіка передбачає, що кожна людина, котра турбується про власний добробут, добробут своєї сім'ї, щоденно, протягом усього життя робить економічний вибір, приймає економічні рішення та відповідає за їхні наслідки, покладаючись на свої особисті сили й здібності;

6) загальною умовою формування у громадян економічної культури, ініціативності, впевненості в собі, підприємливості, діловитості, вміння аналізувати економічні ситуації та приймати обґрунтовані рішення є економічна освіта, економічні знання;

7) становлення ринкових відносин тісно пов'язане з розвитком підприємництва, вільним вибором виду економічної діяльності, економічною свободою, що поєднується з почуттям соціальної відповідальності кожного за свої дії.

Економічне виховання — багатофункціональне явище. Його мета, завдання, способи досягнення результату приводяться в дію сукупністю взаємоузгоджених функцій, які

визначаються як зовнішній вияв усіх структурних елементів процесу економічного виховання. У процесі економічного виховання переплітаються пізнавальна, практична та формуюча функції.

Пізнавальна функція економічного виховання ґрунтується на органічній єдності навчання і виховання, як найважливішого важеля економічного й політичного розвитку суспільства та всебічного розвитку особистості. Йдеться про те, що мета і зміст економічного виховання учнів забезпечується насамперед через систематичне формування основ економічних знань, економічну освіту, що розглядається як пробудження та задоволення пізнавальної активності учнів, залучення їх до економічних знань, систематизація цих знань і використання їх на практиці. Економічна освіта за своєю специфічною метою та змістом виступає складовою частиною економічного виховання, потужним фактором всебічного розвитку особистості учня, розвитку його інтелекту та підвищення рівня компетентності в різних галузях людської діяльності. Кожен учень при цьому є об'єктом і суб'єктом навчання та виховання.

Будь-які знання є цінними не самі по собі, а тим, що слугують практичним цілям суспільства й кожної людини. Тому пізнавальна функція доповнюється практичною функцією.

Змістом практичної функції економічного виховання є формування ціннісного ставлення до праці, усвідомлення учнями того, що основою життя і розвитку будь-якого суспільства є виробництво матеріальних благ та послуг. Виробництво — це насамперед процес праці, тобто діяльність людини із створення життєвих благ. Практична функція економічного виховання безпосередньо впливає з предмета економічної науки. Відомий учений, лауреат Нобелівської премії Поль Самуельсон, визначаючи предмет цієї науки, особливо наголошував, що вона вивчає “щоденну ділову життєдіяльність людей, досягнення ними засобів до існування і використання цих засобів” (2, с. 18).

В умовах радикальних змін, що відбуваються у нашій країні, значно підвищується значущість ціннісно-мотиваційних факторів трудової діяльності, яка потребує переорієнтації педагогічної системи на стимулювання мотивів саморозвитку особистості. Сучасна концепція освіти і виховання виходить з того, що тільки праця за своєю природою є засобом самовизначення, вияву особистісної суті. “Праця, — писав В.О.Сухомлинський, — не кінцева мета, а засіб досягнення ряду багатогранних цілей виховного процесу — суспільних, ідейних, моральних, інтелектуальних, творчих, естетичних, емоційних” (3, с.134).

Практична функція економічного виховання передбачає і формування в учнівській молоді любові до праці та розуміння її соціальної значущості як необхідного обов'язку й духовної потреби людини, бережливе ставлення до результатів праці й поваги до людей праці, психолого-соціальну підготовку школярів до вибору професії. Практична функція економічного виховання опосередковує зв'язок пізнавальної та формуючої функцій.

Змістом формуючої функції економічного виховання є розвиток економічного мислення та економічної культури учня. У процесі реалізації формуючої функції відбувається переробка у свідомості учня здобутих економічних знань про найсуттєвіші тенденції, закономірності й закони розвитку економіки, а також осмислення оперативної економічної інформації, яка надходить з різних джерел (ЗМІ, батьки, друзі тощо). У наслідок такого аналізу відбувається перетворення економічного мислення в інтелектуальну властивість людини, виховується здатність особи осмислювати економічні явища й процеси на теоретичному рівні, що є важливою передумовою підвищення її соціальної активності.

Важливим аспектом цієї функції економічного виховання є формування економічної культури школярів як складової частини її духовності, основи її громадянськості. Економічна культура учня — це якісна характеристика його ставлення до певних видів

діяльності, власності. Економічна культура не може бути автоматичним надбанням учнів, вона — винятковий результат послідовного економічного виховання. Психолого-педагогічний аспект економічної культури передбачає наявність трьох важливих елементів її системи. Перший — спеціальні економічні знання (знання основних економічних понять і категорій, економічних тенденцій суспільного розвитку). Другий елемент — економічна поведінка (сукупність послідовних вчинків, дій, що здійснює учень у процесі навчання, громадської та виробничої діяльності, усвідомлення відповідальності перед суспільством за майбутнє своєї родини). Третій елемент — рівень розвитку економічного мислення (здатність пізнавати характерні особливості й закономірності економічного розвитку, усвідомлення національної ідеї, висока національна свідомість).

Проведений аналіз змісту та структури економічного виховання шкільної молоді уможливило дійти висновку про те, що економічне виховання, як складова частина виховання, повинно бути підпорядковане формуванню у молоді національної свідомості, любові до рідної землі, високої культури праці й поведінки, бажання працювати задля власного добробуту й економічного розквіту Української держави.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лавриченко Н.М. Професійна орієнтація учнів у системі середньої освіти Франції: Дис...канд. пед. наук. – К., 1996. – 176 с.
2. Самуельсон П. Економіка: Підручник. – Львів: Світ, 1993. – 495с.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. Т. 3. – К.: Рад.школа, 1980. – 719 с.
4. Терюкова Т.І. Розвиток економічних знань школярів // Шкільний економічний журнал. – 2000. – № 2. – С. 16–23.
5. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. –Тернопіль: Навчальна книга, 1996.- 190 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Пасічник Наталія Олексіївна – старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: економічна освіта й виховання, формування інтересу учнів до підприємницької діяльності в процесі вивчення предметів соціально-економічного циклу.

МОРАЛЬНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТОГО УСПІХУ Й ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

Лариса Перевозник

Стаття являє собою спробу дослідження моральних засад, які за демократичних умов в українському суспільстві особистий успіх і життєву перспективу молоді роблять реальною, а особисті досягнення молоді виступають як результат формування критичного мислення.

This article is attempt to study moral foundations, which make real private success and life perspective in Ukrainian society over democratic condition, and private achievements of youth became result of forming of critical thought.

Традиційне політологічне тлумачення демократії як народовладдя у сучасних умовах не відтворює всієї повноти, глибини, масштабності і, головне, – змісту демократії та її якісних наслідків у суспільних змінах.

Демократія сьогодні – це спосіб організації життя суспільства в різних сферах і на різних рівнях. Демократія в освіті – це й стосунки між учнями та вчителями, це й участь

дітей у навчально–виховному процесі, й конкретні вияви їхньої поведінки, але, що і не менш важливо, – це критичне, тобто демократичне мислення, яке в перспективі, – передбачимо логічно, може привести до демократичних дій особистості в самостійному житті.

Тоталітарний режим, зруйнований власними протиріччями, впав десятиріччя тому. Але зруйнована, головним чином, його видима сторона. Він, як частина льодового айсбергу, тільки в названому випадку – політичного, на дві третини перебуває ніби під водою, в масовій свідомості, а ще більше – в підсвідомості. Руйнація цих глибинних стереотипів, наслідків – справа і складна, і довготривала. Сформувати особистість з незаангажованим мисленням, вільним від політичних впливів та акцентів, здатним успіх і життєву перспективу зробити власним надбанням, в тоталітарному режимі неможливо.

Мільйони молодих людей у всьому світі ще з раннього дитинства, шкільних років мріють про щасливе та багате життя. Якщо не про багате, то, принаймні, хоча б про нормально забезпечене, коли кожен прожитий день не нагадує про хліб насущний. Нереалізовані плани й перспективи, втрачені життєві орієнтири, ілюзії та ідеали, крах надій на успіх, нерідко одночасно означають і життєвий крах. Невдахи не користуються авторитетом на виробництві, вони здебільшого нещасні і в особистому житті. Тому проблема самореалізації молоді в сучасних умовах впливу (а він постійно зростає) засобів масової комунікації, які прославляють і тиражують успіх героїв–одинаків, суперменів і цим саме ще більше пригнічують нереалізовану частину молоді, надзвичайно актуальна. Першоджерелом девіантної, а часто й делінквентної поведінки, відвертого криміналу, значною мірою виступає саме нереалізованість і незатребуваність молодих.

Звичайно, багатими й щасливими всі бути не можуть, навіть біблійські легенди про рай і пекло це підтверджують. За соціологічними даними, які сьогодні аргіогі можна вважати хрестоматійними, від 100% населення будь–якої країни бізнесменами можуть бути лише 6–14%. Сумнівно, щоб усі вони вважали своє особисте життя ідеальним, а життєву перспективу реалізованою дійсністю. Багаті, як говориться, також плачуть і їх також, як і пересічних громадян, не обходять всілякі життєві негаразди.

Сучасна українська школа в кращих і виправданих практикою традиціях минулого й певними досягненнями сьогодні орієнтувала й орієнтує учнів на перспективи самореалізації. «Молодим завжди у нас дорога», – цей вислів з учорашнього нашого життя наскільки багатогранний і суперечливий, як і саме життя. Тільки в одних дорога була світлою і щасливою, а життя – забезпеченим і радісним, в інших – кожен прожитий день виступав своєрідним боєм за нормальне життя, а нерідко – і просто за фізичне існування.

Система радянського державного патерналізму, вершина якої увінчувалась монополюю ідеологією, а освіта й виховання логічно розглядалися як похідні цієї системи, була спрямована тільки на виховання беззавітної любові до держави (синонім батьківщини), яка брала всі турботи нібито на себе: і освіту, і здоров'я, і житло, і професію, і сім'ю, і т.д. Зрозуміло, що в такій системі активна роль самої особистості у визначенні свого життєвого шляху була мінімальною. Цей мінімум був пов'язаний з добрим і відмінним навчанням та працею на благо, знову ж таки радянської держави, радянської батьківщини. Десятиріччями молодь орієнтувалася старшими наставниками: батьками, шкільними та вузівськими педагогами, виробничим керівництвом: навчайся – тебе відзначать, працюй – тебе запримітять. Появилися вислови, як відображення соціального досвіду: «потрапити в струмінь», біографія «від сохи», тощо. Навіть серед керівництва молоді і партії іноді робили ставку на якусь працювиту молоду людину: «будемо з нього робити Героя Соціалістичної Праці» й робили. Ініціатива особистості була караною, не схвалювалась. Підтримувалась ініціатива лише партійної організації чи партійної номенклатури або так звана продумана й організована ініціатива знизу.

Форми діяльності в навчальному закладі, у виробничому колективі мали, як звичайно, колективний характер. Можливо, це і обґрунтовано певною мірою, щоб посилити відповідальність колективу за діяльність кожного індивіда. Але весь діяльнісний процес повинен являти собою в ідеалі гармонію колективного та індивідуального. А соціальний досвід недалекого минулого красномовно демонструє нам все-таки переважання, а часто й подавлення індивідуального колективним, а то – і яскраві прояви влади натовпу.

Соціальні зміни, що відбулися в українському суспільстві, різко змінили соціальний статус особистості в тандемі «особистість–колектив». Ці зміни поставили в пряму залежність долю особистості в суспільстві від самої себе, від власних якостей, освіти, інтелекту.

Щоб бути затребуваними сучасним суспільством, школа й освіта просто зобов'язані постійно рухатися вперед і випереджати час. Демократія якраз і виступає формою такого руху. А інтегральна концепція освіти, про яку в свій час говорив К.Манхейм, набуває все більш глибокого змісту. На його думку, успіх викладання залежить сьогодні від того, як ми поєднуємо новий досвід з уже наявними знаннями індивіда. У кінцевому результаті ідеальна модель навчання людини буде брати до уваги всю історію його життя і безліч соціальних чинників, які впливають на нього поряд зі школою. Таке навчання є інтегральним у двоякому плані: а) в силу інтеграції діяльності школи з діяльністю інших суспільних інститутів; б) у силу відповідності цілісності особистості (4, 463).

Демократія – один із таких соціальних інститутів і чинників, вплив якого на формування певного типу особистості в науці поки що оцінений і вивчений недостатньо.

Якщо в західній науці проблема особистого успіху досліджується впродовж десятиліть (від фундаментальних наукових праць до белетристики та кічу), то в українській соціогуманітарній літературі вчені тільки починають вивчати цю проблему. Свідченням цього є декілька публікацій в українському соціологічному часописі, в якому здійснюється спроба змоделювати життєвий успіх та особисту кар'єру (1).

Це дослідження не розраховує на вироблення якоїсь ідеальної чи утопічної моделі безперервного життєвого успіху і універсальної технології його досягнення. Воно являє собою спробу виявлення загальних моральних засад особистого успіху й життєвої перспективи на основі прикладного використання програми «Філософія для дітей». В основу цієї моделі покладені моральні основи, на підставі яких людина діє у будь-якому типі людського соціуму й незалежно від матеріального та соціального добробуту відчуває себе комфортно, так би мовити первісно, з самого початку.

У критичному мисленні закладена велика моральна сила, яка вселяє в окрему людину надію на власну особисту перемогу спочатку над собою, над своїми бажаннями й планами, а з часом – і в різного рівня людських соціумах.

Розуміння моральних засад особистого життєвого успіху при поєднанні сприятливих об'єктивних умов, при наполегливості й цілеспрямованості суб'єкта може привести до змін у його життєвому стані й до досягнення ним високого соціального статусу як у малій соціальній групі, так і в суспільстві в цілому.

Будь-який дослідник шкільних проблем рано чи пізно приходять до думки стосовно сенсу та цінності освіти для людини. Значною мірою на це спрямовані і всі реформування освітніх систем сучасного суспільства.

За радянських часів і в Україні було чимало продекларованих і озвучених реформ освіти. За незалежної України їх уже дві – в 1991 і в 2000 роках. Але жодна із освітніх реформ до кінця ніколи не була реалізована, бо заздалегідь не була чітко розроблена, та й наслідки її не завжди були прогнозованими (реформа освіти, яку провів у свій час Д.Буш у штаті Техасі, виявилась досить результативною).

Реформа освіти США дає можливість молодим людям усвідомлено боротися за освіту як засіб майбутнього життєвого успіху. Якщо взяти сто американців, то згідно із

статистикою серед них буде осіб десять талановитих і незалежних, які здатні очолити свій невеликий колектив. Таких природних лідерів у цілому достатньо, щоб сотня американців самоорганізувались з доброї волі, і виходячи із здорового глузду, вишикувалась у колону і рухалась до наміченої мети. Саме тому в США ще із шкільної лави наполегливо рекламується секрет життєвого успіху : не бійся відповідальності, бери ініціативу на себе, доведи, що ти здатний виконувати роботу свого керівника краще, ніж він, а герої голлівудських бойовиків взагалі нехтують установленими правилами, і здебільшого перемагають. Прикладів багато. Це не випадковість, це – пропаганда національної ідеї, і виходить, що принцип «Твоя доля і доля твоєї батьківщини – в твоїх руках» слугує однією з потаємних пружин добробуту американського суспільства (3, 4).

Самостійність індивіда в Англії знайшла своє втілення у виразі «Я сам себе зробив».

На Сході ж, зокрема в Японії, ще з раннього дитинства – в дитячому садку – за допомогою спеціальних тестів дітей розподіляють на людей творчих, керівників, і тих, хто зобов'язаний підкорятись. Тим, хто подає надії, створюють найкращі умови для розвитку, в того ж, хто безперспективний, формують почуття покори та виконавської майстерності (Там же). Але обидва шляхи дають один і той же позитивний результат.

В Україні ж, незважаючи на цілий ряд зрушень у системі освіти, самою молоддю освіта вилучена із загальної формули особистого успіху. Освіта не затребувана життям, і результативність реформ в Україні поки що невисока, а успіху добиваються якраз учораšní двієчники й нуки – часто люди без совісті й моральних гальм. Тому небажання навчатися, здобувати освіту в Україні виступає великою моральною проблемою. Система ж освіти поки що не виробила досить ефективних технологій розпізнавання можливостей дітей з раннього дошкільного та шкільного віку з врахуванням наших історичних та соціокультурних особливостей, традицій та ментальності.

Так, ставлення молоді до освіти, навчання, ймовірноше – результат невисокої оцінки суспільством інтелектуальної діяльності впродовж багатьох років. Більшість людей розумової праці були бідними. Всесвітня організація інтелектуальної власності для радянських людей була закрита. Лише наприкінці 80–х років було створено її філію, а департамент інтелектуальної власності в Україні створено тільки на початку 2001 року. Усе привласнювала держава. Відомі всьому світові письменники, композитори, актори, вчені, за деякими винятками, вмирили в злиднях. А відтік талановитих людей розумової праці з нашої країни в останні роки досягнув катастрофічних меж. Доцільно пригадати думку російського вченого М.Бердяєва, який виводив «коефіцієнт еліт» стосовно високоінтелектуальної частини населення до загальної кількості письменних. На його думку, коли коефіцієнт еліт перевищує 5%, то це свідчить про високий потенціал суспільного розвитку, якщо ж потенціал знижується до 1%, то в суспільстві відбувається стагнація. І держава гине (2, 395–396).

Сьогодні певний застій творчості в умовах незалежності виступає ще й яскравим свідченням звички творчих людей до повного державного патерналізму. Цивілізоване лобювання та продюсерство в прийнятих в усьому світі сучасних формах в Україні лише зароджується. А інертне мислення в цілому та знецінене ставлення до інтелекту призвело до погляду про його «нічийність». Як результат – Україна займає перші місця у світі з відеопіратства. А люди, які цим займаються (більшість з них – молоді), ніякого морального каяття не роблять.

Побуває думка про відсутність у багатих моральних гальм. Об'єктивніша оцінка, як здається авторові, полягає в тому, що багаті мають підвищену вимогливість до себе та близьких. Вони, як завжди, трудоголіки. У свій час Макс Вебер створив так звану «господарчу етику», проаналізувавши вплив релігії на формування ставлення до трудової діяльності у своїй праці «Господарча етика й дух капіталізму».

Можливо, на перших порах первісного збагачення мораль і відсутня. Точніше, вона є, але вона виправдовує засоби збагачення, тобто вона переважно за змістом є негативною. У процесі життя, як свідчить американська практика, «Чикаго 40-х» не може повторитись, бо корупція, мафія і все, що проти людини, визнається аморальним. Пуританські вимоги до членів суспільства, особливо до публічно відомих особистостей, входять до сьогоденного способу життя цивілізованих країн світу, а «прозорість» різних сфер суспільної діяльності виступає наслідком цілої низки системних демократичних перетворень, зокрема в освіті й вихованні.

Не секрет, що більшість молодих людей переживає фінансовий голод. Але це зрозуміло. На початку життєвого шляху, за деякими винятками, це відчувають майже всі. Відомо декілька легітимних варіантів розв'язання проблеми. Це робота за наймом, це власний бізнес, який забезпечує можливість первинного нагромадження капіталу та спадщина.

Вилучаємо спадщину, оскільки для нашого суспільства ця проблема зовсім нова. Якщо на Заході проблема спадщини та соціального трампліна на його основі розв'язувалася протягом століть, то в Україні, як і на всьому посттоталітарному просторі, вона ще зовсім не розвинена. Будинок або квартиру можна отримати в спадок – це вже добре. Але сьогоденні громадяни не можуть поки що повною мірою скористатися заощадженнями минулих поколінь, а це означає, що проблема першопочаткового капіталу є дуже гострою для України.

Залишається робота за наймом та власний бізнес. Позитивне розв'язання цих проблем для більшості української молоді є сьогодні досить складним.

А ставлення до грошей, на думку автора, взагалі є примітивним, досить натуралізованим за їх нестачею або ж повною відсутністю. І перші дії молоді, до якої потрапили гроші: наїстися, зодягнутися, мати житло і т.д. Лише поступово з'являються думки, яких раніше не було, а саме стосовно обігу грошей, прибуток з якого можна отримати в декілька разів більший. Але якщо будуть прибутки, то як з ними жити, як ними розпоряджатись і як продуктивно використовувати вільний час? Поки що розв'язання цієї проблеми й формування відповідальності за використання своїх та чужих грошей у нашій країні залишається одним з проблематичних.

У результаті вивчення проблеми автор роботи дійшла висновку, що серед багатьох парадоксів тоталітарної системи виявляється і такий: міфологічне, інертне мислення призвело до споживацького способу мислення й життя. На перший погляд, проблема видається дивною, адже споживацьке ставлення до життя – результат добробуту, благополуччя, достатку. У цьому разі виявляється споживацька філософія особливого роду: виховані попередньою системою люди в нових умовах не тільки не можуть заробити на себе й для себе, але нерідко й не хочуть, вони користуються мінімальним. Це небезпечна філософія люмпенів.

Коллективістський тип мислення суспільства, спрямований на індивіда, призвів до того, що батьківська турбота про дітей переросла всі розумні межі: більшість батьків турбується про дітей до глибокої старості, цим самим створюючи таких собі недолітків. Вихід молодих до самостійного життя гальмується спочатку матеріальними чинниками – відсутністю житла, грошей, а потім і в прийнятті самостійних рішень. Така ситуація сформувалась у 70–80-і роки й наклала певний відбиток на проблему “батьки – діти”, як на проблему суспільну в посттоталітарних країнах.

Тому й нині бажання багатьох молодих людей бути самостійними дуже часто обмежуються тільки ілюзорними самостійними рішеннями, наприклад, стосовно громадянського шлюбу – шлюбу, дуже часто без всякої відповідальності, організації дозвілля тощо. Але справжня самостійність насамперед передбачає вміння приймати рішення, нести відповідальність за них, вміння заробляти гроші та забезпечувати себе всім

необхідним, обслуговувати себе, мати дім, утримувати його, тобто економічну незалежність. Та для багатьох молодих подружніх пар існує така проблема: з батьками проживати не хочуть, а без них – не можуть.

Велике значення для особистого успіху мають лідерські якості особистості. Автор бере до уваги хрестоматійні твердження психологів про те, що з погляду психології найкращим у життєвій поведінці виступає сангвіністичний тип особистості. Холерики, флегматики й меланхоліки в реальному житті ведуть себе, здебільшого зовсім по-іншому.

У контексті роздумів над цією проблемою саме лідерство та його роль у досягненні певних життєвих позицій розуміється також не традиційно – не як абсолютна гегемонія, монополія, всевладдя особистості чи яскрава харизма, а як різнорольовий вияв однієї й тієї ж особистості на різних рівнях, зокрема в сім'ї, колі друзів, навчальному чи виробничому колективі, де кожен показує себе в чомусь, як цікава людина та особистість під кутом зору, який зовсім невідомий широкому загалові: де проявились би якості лідера, як неповторність та оригінальність. Доцільно виходити з позиції, що кожна людина може бути цікавою, абсолютних нікчем просто не існує. Треба лише поставити особистість у такі умови, в яких вона не виявити себе просто не зможе. Тоді успішним і реалізованим може бути як лідер, так і своерідний скритий лідер, або і людина, так би мовити, з натовпу, котра має такі особисті якості, як скромність та прихованість, а то й просто – небажання відкрито себе виявляти.

Основою сучасного цивілізованого суспільства є середній клас. Можливо, приклад Біла Гейтса для американського школяра виступає еталоном добробуту, особистого успіху, процвітання і небаченого соціального визнання. Для молодого українця взірцем може бути хто завгодно, хто приїхав із Заходу чи в рідній землі, й має 300 – 500 доларів заробітку. Ці гроші для більшості наших молодих в усій Україні (з певною географічною похибкою) в цілому й виступають еталоном норми або нормального життя. У США такі гроші – риска бідності (за останніми даними – це 470 доларів на місяць).

До створення середнього класу привела реалізована на практиці модель суспільства рівних можливостей. В Україні поки що можна говорити про зовсім нерівні можливості.

Але в зазначеній проблемі можна виділити проблему визначення молодими віддалених, стратегічних, перспективних цілей і поточних, проміжних завдань, від розв'язання яких залежить кінцевий результат. Треба визначити мінімум, який може привести до максимуму. Крім того, існує і декілька рівнів цих завдань: перший рівень – чисто побутовий, у результаті досягнення якого людина розв'язує проблему, як прожити, прокормитися; другий – перспективний, як відбутися як особистість; третій – суперперспективний, досягнення якого дає особистості можливість досягнути соціального визнання, бути відомим, домогтися почесностей і слави, четвертий – реалістичний, той, на якому перебуває особистість у процесі досягнення кожного з указаних рівнів. Багатими й відомими всі бути не можуть. Це життєва аксіома.

Вершина успіху в кожного своя. Один ставить завдання одноразове: заробити грошей і придбати, наприклад, автомобіль. І це завдання успішно розв'язує. Інший також ставить це завдання, але ніколи його не досягає, але його захоплює сам процес – як перпетум-мобіле. Ще інший – успіх розуміє, як певне досягнення якоїсь межі: вікової, посадової, професійної тощо. Але в будь-якому випадку ставити особистий успіх тільки залежно від грошей, не завжди виправдано. До одного успіху приходять, як результат творчої діяльності, до іншого, як можливість займатися нею, до третього: від грошей отримати можливість займатися своєю улюбленою справою.

За даними соціологічних досліджень, існують загальновизнані вікові межі особистого успіху. Найбільш успішні люди 35–45 років. В Україні найуспішніші в 20–35 і старше 55. Це ненормально. Це виняток, який лише підтверджує загальновідомі істини.

Вражає протиріччя між ставленням до свого тіла та його фізичного стану американців та українських громадян. Американці люблять тіло, тому що воно виступає у них одним із основних засобів досягнення успіху й добробуту. Краса тіла й краса людини взагалі – це товар, який презентується та оплачується дуже дорого. І тіло цілком легітимно може вважатися об'єктом авторського права й засобом соціального визнання.

Абсолютно переважна більшість молодих українських громадян ставляться до свого тіла, як до чужої істоти, котра є відокремленою від особистого «Я», і нехтують ним та своїм здоров'ям. Заняття фізкультурою, спортом, різноманітні вправи, масажери – це якась для українців планета, яка не існує. Це – і вияв, і результат суспільного ставлення в цілому до зазначеної проблеми.

В.О.Сухомлинський указував на те, що фізична культура повинна сформувати свідоме ставлення дитини до власного організму. Звідси: свідоме ставлення до всього довкілля: бачення та оцінювання перспективи власних шансів, фізичних, інтелектуальних та морально–психологічних сил і можливостей.

Вирішальний внесок у розвиток цивілізації будуть нині робити не ті країни, які володіють більшими ресурсами, і навіть не ті, що мають хитрішу електроніку, інші, кращі, ліпші технології, а ті, що дадуть людині, особі можливість розкрити свій творчий потенціал, ті, що зуміють поставити інтереси людини вище інтересів клану, нації, держави, суспільства. І один із способів – розвиток критичного мислення, як чинник подолання внутрішньоособистісних, міжособистісних і суспільних перешкод на шляху до власного успіху й реалізації життєвої перспективи. Тоді можна заявити або оптимістично: «Життя відбудеться!», або ж упевнено: «Життя відбулося!».

«Демократія – це те, що можуть собі дозволити тільки багаті нації», – якось сказав про це відомий англійський учений Томас Олсон. Тоді виходить, що доля бідних – тоталітаризм та авторитаризм.

Якщо виходити з цих постулатів, то щастя пересічного українського громадянина – жити в сучасному цивілізованому демократичному суспільстві відсувається в часі та просторі на невизначений строк. Щоб цього не сталося, треба навчати демократії. Якщо різні форми учнівського самоврядування, учнівські парламенти, студентське самоврядування – це форми демократії, то критичне мислення – це мислення демократичне, це свідомий вибір, віра в себе та свій особистий успіх.

Таким чином, можна сказати, що стартовим капіталом в особистому успіхові виступають: критичне мислення та первісний капітал, у ролі якого перебувають гроші, освіта, ідеї, вміння, навички та моральні якості.

Демократичні орієнтири, цінності й перетворення в суспільстві виступають тими моральними засадами, які дозволяють молоді бачити й реально оцінювати власну життєву перспективу та передбачати особистий успіх.

Це загальні погляди на моральні засади особистого успіху та життєвої перспективи української молоді. Цей своєрідний погляд з України не претендує на якусь універсальність. Сама тема для нашого життя є новою, масштабною, вимагає детальної розробки принципів, можливо, окремих програм, конкретизації проблематики, вивчення типових та особливих виявів і механізмів, можливо, навіть економічних та математичних аргументів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Альшевська Н. Кар'єра як соціальний феномен: сутність, ознаки, технології побудови // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2000. – № 2. – С.106–112; Бевзенко Л. Зміст життєвого успіху: соціально–культурологічний контекст. – 2000. – № 1. – С.34–51.
2. Бердяев М. Собр. соч. – Т.4. – Paris. – 1990. – С.395–396.
3. Кочетков А. Биологические основы диктатуры пролетариата // Киевские ведомости. – 15 жовтня 1997 р. – С.4.

4. Манхейм К. Диагноз нашего времени. – М. – 1994. – 700 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Коло наукових інтересів: загальна соціологія, соціологія освіти й виховання, моральні проблеми сучасного українського суспільства.

ЗОРІЄНТОВАНІСТЬ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ НА СПРАВЖНІ ЦІННОСТІ ЖИТТЯ І КУЛЬТУРИ

Наталія Савченко

Ця стаття розповідає про важливість ціннісних орієнтацій у духовному формуванні особистості і роль вчителів у формуванні естетичних орієнтацій учнів молодших класів.

The article is devoted to the importance of valuable orientations in spiritual forming of an individuality and teachers role in forming of junior pupils' aesthetic orientations.

Демократизація освіти, надання їй державно-національної спрямованості вимагає від педагогічної науки пошуку нових способів якісного вдосконалення навчання і виховання підростаючої особистості. Підвищення ролі загальнонародських, естетичних, етичних, художніх цінностей у сучасному суспільстві ставить за мету посилення культурологічної спрямованості сучасної освіти, оновлення змісту підготовки майбутніх учителів на засадах гуманізації й творчості. Адже школа XXI століття має стати своєрідним культурно-освітнім центром, який сприятиме зорієнтованості підростаючого покоління на справжні цінності життя і культури.

Важливе місце в цьому процесі належить учителям початкових класів, актуальним професійним завданням яких є введення дітей у світ прекрасного, прилучення їх до цінностей національного й світового мистецтва. Естетичне ж виховання, і зокрема формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва, передбачає не тільки впровадження народознавчих і мистецьких елементів у навчально-виховний процес школи, але й реалізацію актуального завдання відродження українського народу – збереження національної культури й мистецтва, їхній захист від розкладу й вандалізації, примноження народної духовної спадщини.

Формування естетичних орієнтацій молодших школярів розглядається як органічний компонент навчально-виховної системи сучасної школи, що охоплює як класну, так і позакласну діяльність учителів та учнів (В.Бутенко, О.Дем'янчук, Л.Коваль, Є.Квятковський, Л.Масол, Н.Миропольська, Г.Падалка, Г.Тарасенко, А.Щербо, Ю.Юцевич та ін.). Серед різних видів і форм позакласної роботи важливе місце займає формування орієнтацій дітей на цінності народного мистецтва (Ю.Грицай, Я.Журецький, Л.Кондрацька, А.Крицька, О.Мироненко, О.Поліщук, О.Ростовський, Т.Смирнова, Т.Сущенко, Л.Хлебнікова та ін.).

Естетичні орієнтації школярів досліджуються в руслі концепцій діяльності (К.Левін, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн, Д.Фельдштейн та ін.), культури (І.Зязюн, В.Разумний, В.Дряпіка, І.Карпенко, О.Олексюк, О.Рудницька, Г.Шевченко та ін.), особистісно зорієнтованого виховання підростаючої особистості (Ш.Амонашвілі, І.Бех, Б.Зейгарник, В.Кузь, В.Петровський та ін.). У численних дослідженнях, які виконуються в аспекті діяльнісного підходу, наголошується важливість урахування вікових та індивідуальних відмінностей дітей різного віку (Л.Божович, В.Ільченко, І.Кон, Г.Костюк, М.Снайдер, Л.Славіна та ін.), їхньої установки на вербальну та образну креативність, формування

творчої активності особи в ігровій діяльності (К.Абульханова-Славська, Ю.Гільбух, Б.Паригін, Н.Хмель, О.Чиж, Д.Ельконін та ін.).

Розв'язання найважливіших завдань, що стоять перед вітчизняною освітою загалом і початковою школою як її базовою ланкою, зокрема, потребує якісного вдосконалення системи професійної підготовки вчителя. У наукових працях висвітлюються загальні проблеми підготовки майбутнього вчителя (А.Алексюк, В.Алфімов, В.Євдокимов, Л.Кондрашова, Л.Рувінський, В.Сластьонін, Є.Хриков та ін.), способи вдосконалення навчального процесу у вищій школі (А.Верхола, В.Загвязінський, М.Євтух, В.Лутай, О.Мороз, О.Сердюк та ін.), формування професійної готовності до педагогічної діяльності (В.Кан-Калик, Н.Кузьміна, Н.Тализіна, А.Розенберг, Л.Хитяєва та ін.), зокрема естетичної культури вчителя (В.Бутенко, М.Веселовський, Л.Дементьєва, В.Кузь, С.Мельничук, Г.Падалка, О.Рудницька та ін.) й готовності до естетично-виховної роботи в школі (Л.Масол, Н.Миропольська, В.Орлов, В.Сергеєв, Т.Сусллова, А.Щербо та ін.).

Аналіз наукової літератури дає уявлення про рівень розробленості проблеми аксіологічного орієнтування особистості. Так, питання цінностей і ставлень до них людини знайшли відображення у працях філософів (В.Василенко, О.Дробницький, А.Здравомислов, М.Каган, В.Малахов, В.Ольшанський, Л.Столович, В.Тугаринов, Н.Чавчавадзе, Ю.Шаров та ін.), які розглядали зміст і типологію цінностей. Досліджені загальнопсихологічні закономірності взаємозалежного розвитку психіки, естетичної свідомості та діяльності суб'єкта, основні принципи регуляції цього процесу (О.Асмолов, О.Бодальов, Л.Виготський, В.Крутецький, В.Леві, В.Моляко, В.М'ясищев, І.Павлов, В.Теплов, Д.Узнадзе, В.Ядов, П.Якобсон та ін.). Проаналізовані результати наукових пошуків з питань художньої творчості (Б.Асаф'єв, М.Бахтін, О.Костюк, В.Медушевський, Є.Назайкінський, В.Петрушин, Л.Печко, В.Ражников, І.Філатова та ін.) покладені в основу обґрунтування ідеї впливу різних форм естетичної діяльності та видів художньої творчості на підготовку студентів до формування естетичних орієнтацій молодших школярів у галузі народного мистецтва.

Водночас спостерігається невідповідність умов забезпечення змісту й форм організації естетичного виховання підростаючого покоління сучасному стану розвитку ціннісних орієнтацій молоді. Ця невідповідність посилюється суперечностями між:

- потребою суспільства в збереженні й відтворенні культурного потенціалу українського народу й сучасним станом ціннісної зорієнтованості підростаючого покоління у сфері культури та мистецтва;
- потенційними виховними можливостями народного мистецтва й недостатнім його відтворенням у навчально-виховному процесі як початкової, основної, старшої, так і вищої школи, в сфері вільного часу дітей і молоді;
- високими соціокультурними вимогами до розвитку естетичних орієнтацій підростаючого покоління і недостатнім рівнем готовності майбутніх учителів до здійснення естетичного виховання дітей засобами народного мистецтва;
- традиційною системою підготовки студентів до формування естетичних орієнтацій молодших школярів і зростанням творчого характеру професійної діяльності вчителів в умовах позакласної роботи з учнями.

Розв'язуючи ці суперечності, сучасна педагогічна наука переорієнтовується з директивно-функціональної парадигми на творчо-пошукову, в основі якої передбачається відхід від традиційної вузькопредметної підготовки майбутніх фахівців до їхньої зорієнтованості на широкий спектр творчої взаємодії вихователя і вихованця (І.Бех), зокрема естетичної діяльності в галузі народного мистецтва як в умовах класної, так і позакласної роботи з учнями.

Зупинимось на питанні про деякі найважливіші проблеми орієнтацій сучасної людини на естетичні цінності. Так, справедливо стверджується, що найважливіша проблема

естетичного, а ширше духовного виховання, полягає у різних відповідях на питання: “А чи можливо взагалі виховати дійсно естетичне ставлення особи до світу, її духовність хоча б у більшості сучасних людей так, щоб “вони не виходили у виборі цінностей з пріоритетного значення своїх індивідуальних інтересів стосовно загальних, особливо загальнолюдських?” (2, 191–192). І хоча, на жаль, найпоширеніша – негативна відповідь, але є й прибічники позитивного розв’язання цього питання, котрі спираються на такі важливі докази своєї правоти:

1. Сучасне суспільство володіє величезним, небаченим у попередні епохи засобами розвитку не тільки матеріальної бази, а й культури. Це дає змогу набагато прискорити процеси розвитку орієнтацій сучасної людини на цінності останньої.

2. Головні проблеми активізації аксіологічного орієнтування на цінності культури полягають у розробці його теоретичних основ, а також у створенні організаційно-практичних механізмів його впровадження у конкретні процеси виховної діяльності, зокрема естетичної.

3. Одним із найважливіших засобів успішного розв’язання проблеми ціннісних орієнтацій сучасного людства на основі справжніх естетичних і вищих духовних цінностей є надання пріоритетного значення щодо всіх інших форм діяльності “вихованню вихователів”.

Зараз потрібні виховні технології, які були б зорієнтовані на розвиток індивідуальності та саморозвиток особистості. Адже без особистісних ціннісних орієнтирів особа перетворюється на абстрактного індивіда, деперсоналізовану істоту.

“Загальнолюдські цінності, – пише М.Каган, – збережені в культурному образі людини, культурних зразках буття, міжпоколінній взаємодії, в педагогічних теоріях і системах, технологіях і засобах педагогічної діяльності – концептуалізуються” (3, 298). Ціннісні орієнтації створюють індивідуальну ієрархію цілей, потреб, інтересів і зумовлюють мотиви діяльності особи. Вони віддзеркалюють рівень засвоєння людиною системи моральних та естетичних цінностей і виконують функцію орієнтира її діяльності (4, 166).

Специфіка виховного аспекту ціннісної регуляції полягає і в тому, що тільки визначена в результаті оцінки цінність, яка усвідомлюється і переживається, виконує “ціннісну функцію – функцію орієнтиру при формуванні людиною рішення про ту чи іншу поведінку”, підкреслюється у праці Б.Додонова “Емоції як цінність”. У дослідженні вищих почуттів і соціальної активності людини вчений підкреслює, що найважливішу роль у процесі формування почуттів через осмислення й засвоєння певних цінностей “відіграє їх глибоке теоретичне усвідомлення і пропаганда, яка досягає очікуваної мети лише за умов, коли буде впливати не тільки на розум, але й на серця людей, коли опиниться у найтіснішому зв’язку з життєвим досвідом, з їх практичною діяльністю”. Формування вищих почуттів людини як стійких утворень, що відображають її емоційне ставлення до цінностей, проходить низку етапів. За Б.Додоновим, вони поділяються і характеризуються наступним чином:

1. Визначений об’єкт або явище викликає до себе тимчасове позитивне емоційне ставлення, що випромінюється потребами, з якими ці об’єкти та явища перебувають тільки в ситуативному зв’язку.

2. Те чи інше багаторазово пережите ставлення до чого-небудь поступово закріплюється в пам’яті людини й починає виявлятися відповідними стимулами навіть поза зв’язком із потребами та ситуаціями, що його породили, так би мовити, більш або менш емансипуючись від них.

3. Об’єкт, явище стають для людини визначною цінністю завдяки формуванню потреби в них, потреби в їх захисті, утвердженні й таке інше.

При формуванні вищих почуттів людини, визнані суспільством моральні, естетичні цінності, щоб стати безпосередніми її цінностями, повинні пройти через усі перелічені

вище основні етапи становлення (5, 55–56). Тому особливої уваги потребує виявлення тих, уже сформованих у вихованця інтересів і потреб, на які можна спиратися, щоб викликати певне позитивне ставлення до ще не засвоєних ним естетичних цінностей.

Тож залучення вихованців до різноманітних видів діяльності має визначатись з урахуванням панівних видів ціннісних орієнтацій, зміст яких характеризує мотиваційна структура ставлень і спрямованість діяльності. Перша складається із сукупності стійких мотивів, в основі яких – установки, ідеали, погляди, переконання людини. Ці мотиваційні формування стають спонукою до діяльності з реалізації потреб, інтересів, смаків, виступаючи тим самим і фактором вироблення естетичних ставлень особи вихованця до цінностей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Водзинская В.В. Понятие установки, отношение к ценностной ориентации в социологическом исследовании // Философские науки. – 1968. – N 2. – С. 83–89.
2. Додонов В.И. В мире эмоций. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
3. Каган М.С. Мир общения. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
4. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. – К.: Магістр, 1996. – 256 с.
5. Психология современного подростка / Под ред. Д.И.Фильдштейна. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Савченко Наталія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри історії, теорії музики та основного інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: підготовка вчителя до естетичного виховання молодших школярів засобами народного мистецтва.

ПРО КОНЦЕПЦІЮ ГУМАНІТАРНОГО КУРСУ ФІЗИКИ

Микола Садовий

Стаття присвячена проблемі розробки концепції фізичної 12-річної освіти середньої школи. Розкрито закономірності перебудови перервних та неперервних змін у теорії пізнання. Здійснено аналіз процесів перебудови концептуальних систем природничих наук під впливом науки фізики.

The article is devoted to the problem of secondary 12-years educational elaboration of physical conception at school. The conformity of reorganization of interrupted and uniherrupted changes in cognition theory is described. The analysis of reorganizational processec of natural sciences conseptual systems under the influence of physics is made.

Початок минулого століття ознаменувався створенням теорії відносності й квантової механіки. Ці відкриття якісно змінили фізичні уявлення про зовнішній світ. Як синтез даних теорій, виникла релятивістська квантова механіка. На її основі радикально змінились фундаментальні уявлення атомної фізики, були відкриті антиматерія 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 отождолення реальної геометрії з евклідовою, до встановлення взаємозв'язку геометричних властивостей простору-часу з фізичними явищами.

Створення якісно нових теорій – результат дискретних, стрибкоподібних змін у теорії пізнанні природи. До них належать:

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 дозволяє 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 через матеріальні теоретичні засоби, 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 у навчальний процес школи революціонує всю практику фізичного вчення, приводить до якісно нових психологічних, психолого-педагогічних, дидактичних досліджень, зміни матеріальної бази пізнання.

3. Глобальні 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 і динамічних схем управління.

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.

Сучасна фізика – єдина наука, яка складається з генетично зв'язаних фундаментальних теорій, котрі створюють спіраль, протяжність якої росте з розвитком людської культури, техніки, виробництва, всього суспільства в цілому. Сучасні зміни у фізиці – це таке перетворення її теоретичного змісту, коли ламається її загальноновизнана основа – сукупність принципів і фундаментальних понять, методів пізнання і стиль мислення, коли створюється нова концепція. Після І.Ньютоні 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. Для сучасної фізики важливо не тільки знайти закони явищ у деякій матеріальній системі взаємозв'язків, й і виявити механізм переходу від законів відомого кола явищ до нових законів, більш загальних і глибоких.

Загальнонауковий аспект проблеми. У середній та вищій школі традиційно склалась схема пізнання явищ: від макро до мікросистем, від індуктивного методу до дедуктивного. Кожному класу явищ відповідають свої закони, теорії, основою яких до недавнього часу були класичні уявлення, класичний опис характеристик природи. Із становленням в 20–30-ті роки квантово-релятивістської теорії, як більш загальної і всеосяжної, виникла проблема їх взаємозв'язку, взаємодоповнення у науковому пізнанні світу, їх співвідношення в конкретних науках, і зокрема фізиці, в окресленні змісту основи наукового знання. Ця проблема має загальнометодичні засади нашої роботи. Вона ґрунтовно досліджувалась у працях вітчизняних і зарубіжних учених (М.Планк, Н.Бор,

С.І.Вавилов, В.Г.Юдін, О.І.Ракітов, І.Д.Андрєєв, К.М.Дьоміна та ін.). Вчені відзначають, що в процесі вивчення природничих наук у вищій та середній школі квантовомеханічна теорія поступово займає належне їй місце. Не викликає сумніву твердження, що релятивістський рівень пізнання щодо ньютонівського є найвищою формою пізнання навколишнього світу. Тут взаємодія рівнів пізнання не обмежується вивченням структури пізнавального процесу та ролі чуттєвого й раціонального в ньому при розв'язанні поставленого завдання. Для вивчення класичної теорії панівною формою пізнавальної діяльності є предметно-практична, для квантової – концептуально-понятійна.

Маючи різні підходи до оцінки цієї проблеми, більшість учених сходяться до думки, що взаємозв'язок квантоворелятивістського та класичного в пізнанні слід розглядати більш ширше, ніж співвідношення рівнів пізнання. Новітні підходи до розв'язання проблеми зумовлюють розгляд у різнопланових аспектах:

- як історичну послідовність етапів процесу наукового пізнання, переходу класичних описів у квантові;
- як взаємозумовленість класичних і квантових закономірностей у природі;
- як проблему взаємовідношень рівнів пізнання;
- як проблему закономірної зміни методів пізнання.

У загальнонауковому плані ця проблема не може зводитись до спрощеного, однобічного трактування підпорядкованості класичних уявлень квантовомеханічним. Аналізуючи поступовий перехід до релятивістського опису явищ природи, в історико-логічному контексті учені роблять висновок: маємо діалектичний перервний перехід, де спостерігається більш висока якість теорії, спад ентропії. Нові емпіричні факти (фотоефект, спектральні закономірності тощо) не можуть бути пояснені з позицій класичних уявлень й описані ньютонівською механікою, яка історично склалась у науці. Бо в теорії є прогалини, обмеження, які не дозволяють пояснити проблеми, висунуті практикою. Розглядаючи взаємозв'язок класичних і квантових уявлень, як проблему рівнів пізнання, вчені цим самим визначають специфіку форм засвоєння закономірностей природи. Класичне пізнання є процес і результат усього спектра чуттєво-практичного освоєння фізичної реальності. Релятивістський рівень пізнання стосовно ньютонівського становить вищу форму оволодіння навколишнім світом у вигляді непростої системи взаємозв'язаних тверджень, достовірних фактів для даної предметної сфери і є більш високого рівня узагальнення, не є прямим результатом класичної теорії. Проблема закономірної зміни методів навчання слід розглянути через призму особливостей теоретичного та емпіричного методів дослідження у науці. Етапами теоретичного методу є: постановка проблеми, формування гіпотези, побудова моделі явища, вибір математичного й понятійного апаратів, розв'язання проблеми за моделлю, аналіз одержаних результатів та їх експериментальна перевірка. В експериментальному методі на основі досліду висувається проблема, виробляється гіпотеза, планується експеримент, розробляються теоретичні висновки, які порівнюють з робочою гіпотезою.

Психолого-педагогічний аспект проблеми. Загальний курс квантової фізики побудований на суперечностях теоретичних основ і закономірно є містком від менш узагальнювальних і систематизувальних систем до складних структурно-логічних утверджень. На певному етапі розвитку це повинно статись. Той чи інший розділ фізики таку роль повинен виконати. Тому загальнонауковим аспектам проблеми повинні відповідати досліджені дидактичні концепції: проблемного навчання (М.І.Махмутов, А.М.Матюшкін, Р.І.Малафєєва), узагальнення методів навчання (Ю.К.Бабанський, Л.Я.Лернер, М.М.Скаткін), поетапного формування розумових дій у напрямку узагальнення (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Тализіна, Н.О.Менчинська), змістового теоретичного мислення та узагальнення (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін), наступності навчальних ситуацій

(М.Е.Омельяновський, В.Л.Храмов, Г.С.Костюк), програмованого навчання (В.П.Безпалько, Д.І.Пеннер, Е.Д.Корж).

У середині 70-х років у педагогічній науці змінилось співвідношення між навчальною теорією і методом її дослідження (Б.М.Кедров): одне і те ж явище вивчається відразу декількома методами в різних аспектах. Нині претендує на впровадження інтеграційна загальнодидактична концепція. Вона будується на базових ідеях концепції.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень останнього періоду показав, що відомі психологи, педагоги досліджували головним чином співвідношення змісту навчання і розвиток дітей, моделі навчального пізнання під час вивчення навчальних предметів, психолого-педагогічні механізми формування знань, співвідношення теоретичного й експериментального в процесі пізнання для різних вікових груп дітей (В.В.Давидов, Д.Торндайк, Ж.Піаже, В.І.Вигодський, Д.Брунер, Г.С.Костюк, О.О.Онищук, А.М.Сохор, А.В.Усова). Проблема ж психології становлення нового знання у навчанні в умовах дидактичних стрибків (перехід від класичних до квантових уявлень) не розглядалися. Нами розроблені моделі навчального пізнання, побудовані з позицій структурно-логічного, системного, психологічного, дидактичного та методичного підходів:

- структурно-логічна модель – пізнання суперечливих фізичних явищ, детерміноване структурою наукового пізнання та його особливостями;
- системна модель – зображення навчального пізнання як процесу нагромадження, переробки й розподілу інформації в умовах класно-урочної системи та індивідуального навчання;
- психолого-педагогічна модель – закономірності особистого пізнання учнями навколишнього світу в умовах не лише неперервності, а й дискретності;
- дидактична модель – науково-методичні основи пізнання, загальні принципи й методи формування знань з основ наук у суперечливих умовах фізичних закономірностей, гуманізація, гуманітаризація, екологізація та диференціація навчання;
- методична модель – особливості формування знань учнів на матеріалі конкретного змісту курсу фізики, вироблення фізичного стилю мислення.

Сучасний фізичний стиль мислення повинен з необхідністю детермінувати навчально-пізнавальну діяльність і не “тяжіти” до класицизму чи руйнації сформованого раніше стилю мислення.

Отже, психолого-педагогічний аспект є методологічним базисом для методичного розв’язання проблеми.

Гуманітарний аспект проблеми. Під гуманітаризацією ми розуміємо введення до змісту освіти ідей, цінностей, проблем, які являють собою загальнолюдські інтереси. Це поняття слід відрізнити від гуманізації: процесу навчання, під яким розуміють підвищення уваги до особистості учнів, пошук форм і методів навчання, які мають особистісну значущість. Ми виділяємо два напрямки гуманітаризації фізики: фізика – елемент загальнолюдської культури, який охоплює питання історії науки, внесок фізики у світову скарбницю філософських знань, відображення морально-етичних і цінносних проблем, зв’язаних з наукою фізикою та художнє сприйняття світу, яке вносить до змісту навчання питання природи, літератури, мистецтва у фізиці.

Серед цінностей, які мають загальнопланетну значущість, центральне місце займає людина, її життя, духовність, гармонійний розвиток. Людина як вища цінність нашої цивілізації вивчає ряд наукових дисциплін: біологію, хімію, психологію, політологію, філософію та ін. Проте створення цілісної уяви про феномена Людини неможливе без фізики – науки, яка вивчає природу. Фізика уможлиблює розглядати пріоритетний у сучасну епоху об’єкт дослідження з нового погляду, доповнити наявну уяву про неї відповідями про фізичну причинність багатьох зв’язаних з нею фактів. Зокрема, вплив на Людину умов навколишнього фізичного світу, на перспективи розвитку людства в умовах

еволюційних процесів у Всесвіті. У курсі фізики практично повністю людина вилучена з об'єктів вивчення. Це приводить до того, що у свідомості учнів фізика переважно пов'язується з неживою природою, що не сприяє формуванню правильного світогляду. Тому Людина повинна стати об'єктом пізнання у шкільному курсі фізики.

Використання у процесі викладання фізики навчального матеріалу про людину як об'єкт пізнання має методологічне й світоглядне значення, бо визначає ставлення людини, яка озброєна знаннями, до навколишнього світу й розуміння свого місця у ньому.

Завданнями гуманітарного курсу ми визначили:

1. Екстрополювати фізичні закони на людські проблеми (розподіл молекул за швидкостями й оцінка розподілу людей за віком, ростом, тривалістю життя, політичними поглядами, участю у виборах різних рівнів тощо). Розуміння універсальності законів природи дає можливість протистояти нецтву, яке процвітає у суспільстві, де люди не володіють основами фізики й готові вірити будь-яким антинауковим вигадкам.

2. Перетворити лабораторні роботи курсу фізики в лабораторні дослідження з урахуванням диференційованого підходу до навчання учнів. Такий підхід продиктований падінням інтересу до фізики і тим, що: виконання лабораторних досліджень цікавіше за традиційне виконання лабораторних робіт за інструкцією; дослідження сприяє розвитку інтелектуальних і розумових здібностей учнів; відповідає життєвим традиціям людей, які повинні постійно аналізувати свої життєві ситуації для прийняття відповідних рішень.

3. Підвищити роль математики в гуманітарному курсі фізики за рахунок вивчення елементів: комбінаторики (дозволяє ввести поняття ентропії і другого закону термодинаміки); уяви про математичну ймовірність (статистичні розподіли, фізика елементарних частинок); відомостей про властивості експоненти, диференціювання (одержання формул для визначення будь-яких похибок).

4. Використати можливості диференційованого підходу при вивченні фізики у фізико-математичних і гуманітарних класах з використанням обов'язкової складової будь-якої освіти.

5. Розкрити безпосередній стосунок гуманітарної фізики до художньої літератури, історії, мистецтва, фізичної культури, розробити методику інтегрованих уроків фізики й літератури, фізики та історії тощо.

Методичний аспект проблеми постійно досліджується на предмет з'ясування обсягу, структури, змісту, послідовності вивчення фундаментальних фізичних теорій, методів формування знань, умінь та навичок школярів. Через недостатність розробки науково-методичних основ формування в учнів сучасних знань з фізики кардинальна проблема про зв'язок перервного та неперервного в навчанні фізики майже не розглядалась. Розв'язання цієї проблеми дає відповідь на багато запитань і, зокрема, буде сприяти вивченню, наприклад, тем квантової фізики на основі новітнього єдиного підходу. Такий підхід якісно відрізняється від традиційного, який має індуктивний характер.

Запропонована Л.І.Резником, О.В.Пьоришкіним, В.Г.Разумовським циклічна модель навчання фізики глибоко діалектична, але й вона не повністю забезпечує сучасні знання курсу фізики в школі. Не механічною сумою понять, явищ, закономірностей, постулатів нині можна розв'язати проблему, а концептуально. Адже методика вивчення фізичних теорій, побудованих за принципом постулатів чи аксіом (класична механіка, термодинаміка, спеціальна теорія відносності тощо), суттєво відрізняється від методики вивчення теорій, в основу яких покладені гіпотези (молекулярно-кінетична теорія, електронна теорія речовини, теорія атома).

У своїх дослідженнях ми виходимо з багаторівневої моделі навчання фізики, яка буде забезпечувати:

1. Генералізацію змісту навчання на рівнях:

– фундаментальних ідей та принципів (С.У.Гончаренко, В.В.Мултановський, О.І.Ляшенко, А.А.Пінський);

- структурно-логічних зв'язків між елементами системи знань, функцій основних фізичних теорій (В.А.Кондаков, А.М.Сохор, Л.Я.Зоріна, Л.Ф.Фрідман, О.В.Сергєєв, С.Л.Шамаш);

- “наскрізних” питань – основних понять та закономірностей теорії (О.І.Бугайов, В.Г.Разумовський);

2. Діалектичний розвиток наукового мислення учнів на рівнях: науковомпіричному; науково-теоретичному; формування сучасного стилю фізичного мислення.

3. Реконструкція та формування структури й змісту методики фізики.

Наведені багаторівневі та багатоаспектні моделі навчального пізнання на рівні методики вивчення фізики не є їх механічним нагромадженням. При вивченні конкретної фізичної теми одні фактори можуть підсилювати, а інші компенсувати один одного.

На основі такої багатоступінчатої моделі пропонується концепція фізичної освіти.

Під концепцією фізичної освіти розуміється документ, який визначає цілі фізичної освіти, послідовність і принципи реалізації фізичної освіти, її структуру та зміст, методи досягнення поставлених цілей.

Реформа шкільної освіти 1931–1932 років привела до запровадження загальних принципів побудови навчальних програм: науковість, відповідність змісту віковим особливостям учнів, систематичність, єдність теорії і практики, історизм, зв'язок з іншими предметами. У ході становлення такої системи в методиці навчання фізики виділились практика викладання й теорія – дидактика фізики.

Наступні реформи школи (1959–1961 та 1967–1972 рр.) були спрямовані на підвищення наукового рівня викладання фізики, вдосконалення форм і методів навчання учнів. Зусиллями поколінь учителів та вчених шкільний курс фізики відповідав кращим світовим стандартам, сприяв досягненню високого рівня освіченості населення країни й формуванню її інтелектуальної еліти.

За останні два десятиріччя у суспільстві і в значній частині учнів інтерес до фізики помітно знизився. Увага суспільства стала прикутою до інших галузей культури. У галузі фізики не сталось великих революційних змін. Загострилась невідповідність розвитку змісту шкільної фізичної освіти пізнавальним інтересам і здібностям значної частини учнів, а також потреби українського суспільства кінця ХХ століття. Навчання фізики було орієнтовано на програми вступних екзаменів у вузи технічного й фізико-математичного профілів. Курс фізики став важким для учнів з недостатньо розвинутим логічним мисленням. Скоротилась кількість навчальних годин на вивчення фізики. Зміна керівництва міністерства освіти України щоразу супроводжувалась реформаторськими змінами в школі без аналізу та підбиття підсумків попереднього періоду.

Подолання визначених недоліків мети навчання фізики в загальноосвітніх школах, зміст і структура курсу фізики потребують прийняття довгострокової концепції освіти у 12-річній школі, яка ґрунтується на загальнокультурній спрямованості та гуманітарному підході й передбачає:

- перехід української системи навчання на світовий стандарт строку навчання у середній школі – 12-річне навчання та запровадити трирічний пропедевтичний та трирічний систематичний загальноосвітній курс фізики в школі;

- пріоритетний напрямок зміни обрисів фізики через розкриття загальнокультурного значення фізики й формування на цій базі наукового світогляду та мислення;

- переорієнтацію на більш повне розкриття гуманітарного аспекту основ сучасної фізики без зниження наукового рівня навчання її основ;

- формування становлення і розвитку взаємозв'язку класичного й квантового, теоретичного та емпіричного в курсі фізики середньої школи;

- перехід з інформаційного на методологічний підхід до організації процесу навчання;
- приведення обсягу навчальної діяльності учнів у відповідність з допустимим для їх здоров'я нормам без зниження наукового рівня курсу фізики;
- перехід від репродуктивних методів навчання на проблемно-пошукові, які передбачають розвиток самостійності, творчого мислення, здібностей учнів;
- вичленення системи явищ, понять, суджень, дій, теорій для наскрізного вивчення протягом шкільного періоду навчання фізики;
- запровадження вивчення у початковій ланці середньої школи пропедевтичного інтегрованого навчального курсу “Навколишній світ” (по дві години на тиждень) та в 5 – 6 класах “Природознавства” (по дві години на тиждень), які передбачають знайомити учнів з основними фізичними явищами на рівні пізнання;
- уведення до змісту фізичної освіти універсальних способів пізнання, мислення і практичної діяльності, котрі характерні для фізики як науки; що спонукає учнів до застосування набутих знань та умінь у нестандартних і нових для них умовах.

Фізика є провідною наукою серед природничих наук. Вона тією чи іншою мірою відповідно забезпечує науковий, гуманітарний, соціально-економічний, ідеологічний і технологічний компоненти освіти. Цілі освіти (в тому числі й фізичної) визначені законами України “Про освіту” та “Загальну середню освіту”. Вони реалізуються на основі дидактичних принципів, які визначають систему правил та принципів визначення структури й відбору змісту навчального матеріалу. До них належать: науковість, системність, наступність, систематичність, історизм, неперервність у навчанні, фундаментальність, генералізація знань, завершеність фізичної освіти та її варіативність у середній школі, гуманітаризація, гуманізація, екологізація освіти, стандартизація, цілісність фізичної освіти. Виходячи з цього, шкільний курс фізики повинен забезпечити:

- всебічний розвиток особистості школяра за час його навчання і виховання у школі;
- вивчення курсу фізики в інтегрованих курсах навчальних дисциплін (1–6 класи), пропедевтичному курсі (7–9 класи) на загальноосвітньому рівні А, спеціалізованому рівні Б (10-12 класи);
- вивчення явищ, понять, суджень, дій, теорій із залученням Людини як об'єкта пізнання;
- формування наукової та фізичної картин світу;
- вивчення основ загальноосвітнього курсу фізики як системи фундаментальних фізичних теорій, набуття умінь застосовувати наукові знання для аналізу явищ та процесів, які спостерігаються;
- новий генеральний напрям розвитку фізичної освіти: визначення можливостей, шляхів, засобів, форм і методів використання законів природи й властивостей матеріалів для потреб людської практики, для потреб суспільного виробництва;
- формування наукового світогляду та мислення учнів через практичне запровадження у процес навчання наукового циклу пізнання;
- формування уявлень про науковий метод дослідження і його місце в системі загальнолюдських культурних цінностей;
- запровадження гуманістичного й екологічного аспектів у курс фізики;
- надання допомоги випускникам шкіл у визначенні профілю їх наступної діяльності.

Згідно з принципом неперервності навчання фізики здійснюється у вигляді трьох центрів: підготовчий, пропедевтичний та систематичний. Пропонована структура навчання фізики передбачає забезпечити: методичну наступність процесу навчання фізики в середній школі, профтехосвіті, спеціальних навчальних закладах, вищій школі; зменшує перевантаження учнів, задовольняє принцип завершеності фізичної освіти та її варіативності; запобігає ранній спеціалізації. Курс фізики середньої школи є загальноосвітнім та орієнтованим на розкриття методологічної та гуманітарної ролі

фізичної науки, вивчення основ наукового методу дослідження навколишнього світу (включаючи й людину), виявлення ролі людини в процесі пізнання природи.

Зміст курсу фізики в школі залежить від обраного профілю освіти. Інтегровані курси значною мірою розв'язують проблему міжпредметних зв'язків, комплексного вивчення особливостей природних явищ.

Вивчення загальносвітнього курсу фізики (профіль А) здійснюється для формування в учнів системи знань цілісної картини навколишнього світу, яка забезпечує розуміння випускниками сучасної фізичної і наукової картини світу та наступності навчання в інших навчальних закладах.

Поглиблене вивчення фізики у 10 – 12 класах (профіль Б) здійснюється для підготовки певним чином мотивованих школярів та обдарованих дітей до професійної наукової діяльності в галузі фізики.

В умовах обов'язкової загальної середньої освіти курс фізики повинен бути систематичним, завершеним і передбачати формування в учнів на доступному для них рівні як класичних, так і сучасних знань з фізики. Такий підхід допоможе учням зрозуміти, що наявність елементів стабільності у світі, де все змінюється, відображається законами збереження фундаментальних величин; що всі наукові теорії ґрунтуються на природних процесах, які причинно зумовлені, але характер причинно-наслідкових зв'язків для одних процесів є практично однозначним, а для інших – імовірносним; що рух у природі може бути як дискретним, так і неперервним.

Виклад навчального матеріалу систематичного курсу фізики здійснюється як постійно розвивальна система знань, де реалізуються дидактичні принципи процесу навчання. Нинішня система знань курсу фізики повинна сприйматись учнями як стан знань про природу на даному історичному етапі їх розвитку, що допоможе подолати догматизм у знаннях учнів.

Курс фізики містить елементи змісту навчальних програм (державний стандарт), які складають шість груп:

- фізичні явища, ефекти, фундаментальні та класичні досліди (тяжіння, фотоефект, спектральне випромінювання, електромагнітна індукція та ін.);
- фізичні величини, поняття, фізичні сталі, наприклад: швидкість світла, фотон, квант, спектр, інтерференція, радіоактивність, електричне поле, траєкторія та ін.;
- судження, закони, гіпотези, теорії для суб'єктів навчання, наприклад: закони фотоефекту, принцип відносності, закони геометричної оптики та ін.;
- моделі – побудови мислительної картини чи фізичної системи на основі фактів, взятих із спостережень, узагальнень (матеріальна точка, елементарна частинка, атом, хвиля, поле, промінь і т.д.);
- методи дослідження в процесі навчання, наприклад: вимірювання фізичних величин, побудова ходу променів через тонку лінзу і т.д.;
- застосування фізичних знань у науці, технологіях, побуті, наприклад: термометр, лазер, фотоелемент, електронно-променева трубка, осцилограф, ядерний реактор тощо.

Активізація пізнавальної діяльності при вивченні шкільного курсу фізики здійснюється через оволодіння учнями методами наукового пізнання у єдності із засвоєнням знань. Процес наукового пізнання має циклічний характер: вихідні факти \Rightarrow експеримент \Rightarrow теорія (гіпотеза) \Rightarrow висновки \Rightarrow факти. На першому етапі здійснюється нагромадження фактів. Основними методами дослідження є спостереження та експеримент. На основі фактів і спостережень учений формує гіпотезу про зв'язки між явищами, особливості фізичних об'єктів, які спостерігаються у явищах. Основним методом тут виступає моделювання. Первинна модель процесу та об'єктів, які у ньому спостерігаються, аналізується. Виявляються особливості явищ, які вивчаються, у нових умовах їх проходження, якщо первинна модель правильна. На цьому етапі процесу пізнання

основним методом дослідження є метод теоретичного аналізу. Четвертий етап – експериментальна перевірка наслідків, формування висновків та виявлення нових фактів. Нові факти дають змогу уточнити чи суттєво змінити первинну модель. На цьому етапі використовується експериментальний метод і метод моделювання. Цикли повторюються на більш високому рівні пізнання до того часу, поки модель групи явищ, які вивчаються, задовольнить обґрунтування властивостей даної групи явищ.

Об'єктами вивчення у курсі фізики є: експеримент як метод пізнання; метод побудови моделей – гіпотеза; метод теоретичного аналізу. Випускники школи засвоюють: що таке вихідні дані, в чому зміст моделей природних об'єктів, явищ, процесів і гіпотез, як робляться теоретичні висновки, як експериментально перевіряються моделі, гіпотези й теоретичні висновки.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Садовий Микола Ілліч – доцент кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: розробка концептуальних основ гуманітарної 12-річної фізичної освіти в школі.

ПРО ФОРМИ УЗАГАЛЬНЕННЯ І СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ЗНАТЬ

Світлана Сидоренко

Стаття присвячена проблемі систематизації та узагальнення знань з фізики. Розглянуто методику графового аналізу навчального матеріалу з молекулярно-кінетичної теорії. Складено системотворчі таблиці з молекулярної фізики.

The article is devoted to the problem of systematization and generalization of physical knowledge. The methods of teaching of education material on corpuscular theory graph analysis and complicated systemforming tables on corpuscular physics are described.

Для успішного засвоєння знань важливим є повторення, узагальнення і систематизація навчального матеріалу який вивчається. Завершуючи вивчення кожної теорії, важливо переосмислити основний матеріал з певних позицій, встановити взаємозв'язок між теоріями, які вивчаються, виявити взаємний вплив їх в історичному процесі розвитку наукового фізичного знання.

Узагальнення (лат. *generalisatio*) – перехід мислення:

- 1) від окремих фактів, подій до ототожнення їх у думках (індуктивне узагальнення);
- 2) від одного поняття, судження до другого, більш загального.

Узагальнення – це перехід на більш високий ступінь абстракції через виявлення загальних ознак (властивостей, відношень, тенденцій розвитку) предметів галузі, що розглядаються і сприяють появі нових понять, законів, теорій. Узагальнити – це значить зробити висновок, висловити основні результати в загальному положенні.

Під систематизацією розуміють діяльність мислення, в процесі якої об'єкти організуються в певну систему на основі обраного принципу.

Система – ціле, яке складене з частин; поєднання, сукупність елементів, що перебувають у зв'язках один з одним, які утворюють певну єдність. Систематизація не лише впорядковує знання людини про об'єкти пізнання, але і є джерелом нових знань.

Об'єктами, що підлягають групуванню, систематизації в курсі фізики, є: структурні форми матерії; властивості тіл (частинок); явища, процеси, види руху: прилади, машини, установки; методи дослідження.

Систематизація знань не зводиться до класифікації. Класифікація об'єктів здійснюється на основі певної суттєвої ознаки. До систематизації приводить встановлення причинно-

наслідкових зв'язків між фактами, що вивчаються, виділення основних одиниць матеріалу, що уможливорює розглядати конкретний об'єкт як частину цілої системи.

Систематизація знань тісно пов'язана з їх узагальненням. Цей зв'язок полягає в мисленому поєднанні предметів і явищ, що мають спільні суттєві ознаки. Узагальнення допускає початкове вивчення в них суттєвого, загального і особливого, об'єднання їх у групи з відібраних ознак, поділ на види.

У процесі узагальнення знань навчальний матеріал подається учням у систематизованому вигляді відповідно до циклу теоретичного пізнання. Це сприяє встановленню зв'язків між вивченими поняттями, законами й теоріями, встановленню меж їх застосування, чіткому виділенню особливостей тих чи інших явищ, подібність з іншими й відмінності від них.

Узагальнення і систематизація викликають такі операції мислення, як аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація, моделювання тощо. Узагальнення знань учнів проводиться під час вивчення навчального матеріалу та в процесі його засвоєння на спеціальних заняттях при завершенні вивчення теми, розділу, курсу. Так, при завершенні вивчення теми знання узагальнюються і систематизуються на рівні понять і законів, розділу – на рівні теорії. Це дає можливість формувати в учнів уявлення про сучасну фізичну картину світу, показати в ній місце кожної фізичної теорії, систематизувати знання про фундаментальні теорії пізнання і про роль практики в пізнанні.

Узагальнювальні заняття можна проводити в різних формах. Найбільш поширені – семінари, лекції, конференції та нестандартні уроки у вигляді змагань, телегри, казки. Це можна здійснювати за допомогою різних методичних прийомів: через порівняння, складання таблиць, одержання узагальнювальних відповідей, розв'язування задач, пошуку аналогій тощо.

Розглянемо деякі методи та прийоми узагальнення, які можна використати в навчально-виховному процесі середньої школи на прикладі вивчення розділу "Молекулярна фізика" з використанням узагальнювального концепту. Концепт (від лат. *conceptus* – поняття) – зміст поняття.

Нами розроблена методика "нашарування" знань учнів (концептів) за допомогою побудови особливої схеми. Її виготовляють у двох варіантах: демонстраційному й для індивідуального сприймання, які однакові за змістом, але різняться між собою технікою виконання.

1. Демонстраційний узагальнювальний концепт. Цей концепт створюється поступово при вивченні однієї теми чи розділу в різних класах. Так, у 7–8 класах учні одержують початкові відомості з фізики, тому фундаментальні поняття і основні висновки з кожного питання формулюються у вигляді узагальнювальних базових схем, графів, таблиць, які виступають опорою для подальшого вивчення теми. При створенні базових схем, графів продумуються логічні зв'язки початкового курсу фізики з матеріалом старших класів. Здійснюється це так: базову схему накривають поліетиленовою плівкою таких же розмірів і на попередньо залишені місця, використовуючи маркер, наносимо новий матеріал у вигляді формул, висновків, графів.

1.1. Граф навчального матеріалу підручника.

Фіксуються поняття навчального матеріалу та формується граф (3). За час вивчення теми дописується нова інформація, а з її завершення одержується остаточний варіант графа з явно вираженими зв'язками. Граф теми "Основи МКТ" подано на рис. 1.

1.2. Застосування схем.

Цей метод має переваги над іншими, бо виконується запис швидко. За допомогою схем учням легко орієнтуватися при відповідях. Розглянемо приклад до теми "Основи термодинаміки". У дужках визначено навчальний матеріал, який дописується в 11 класі, коли учні володіють відповідним математичним апаратом рис. 2.

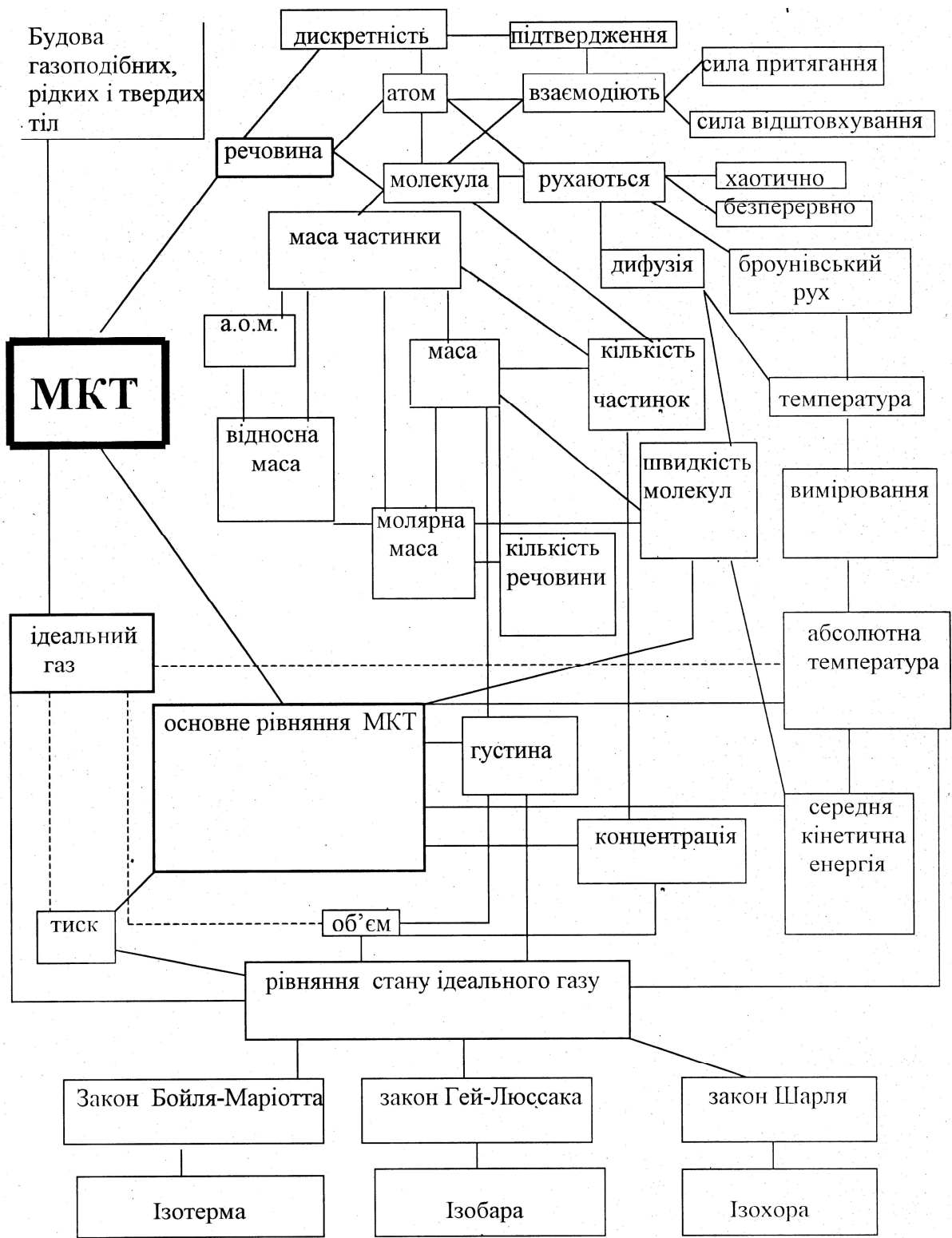


Рис. 1. Граф теми "Основи MKT".

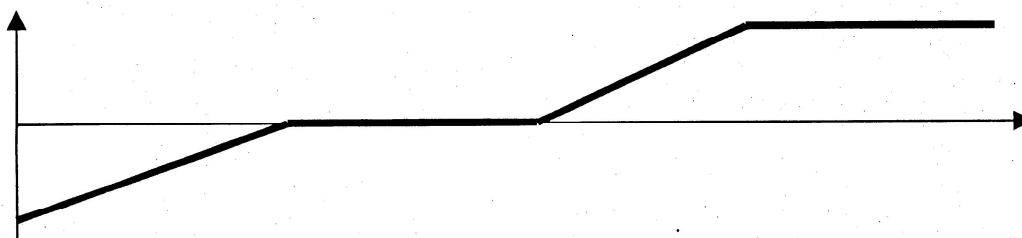
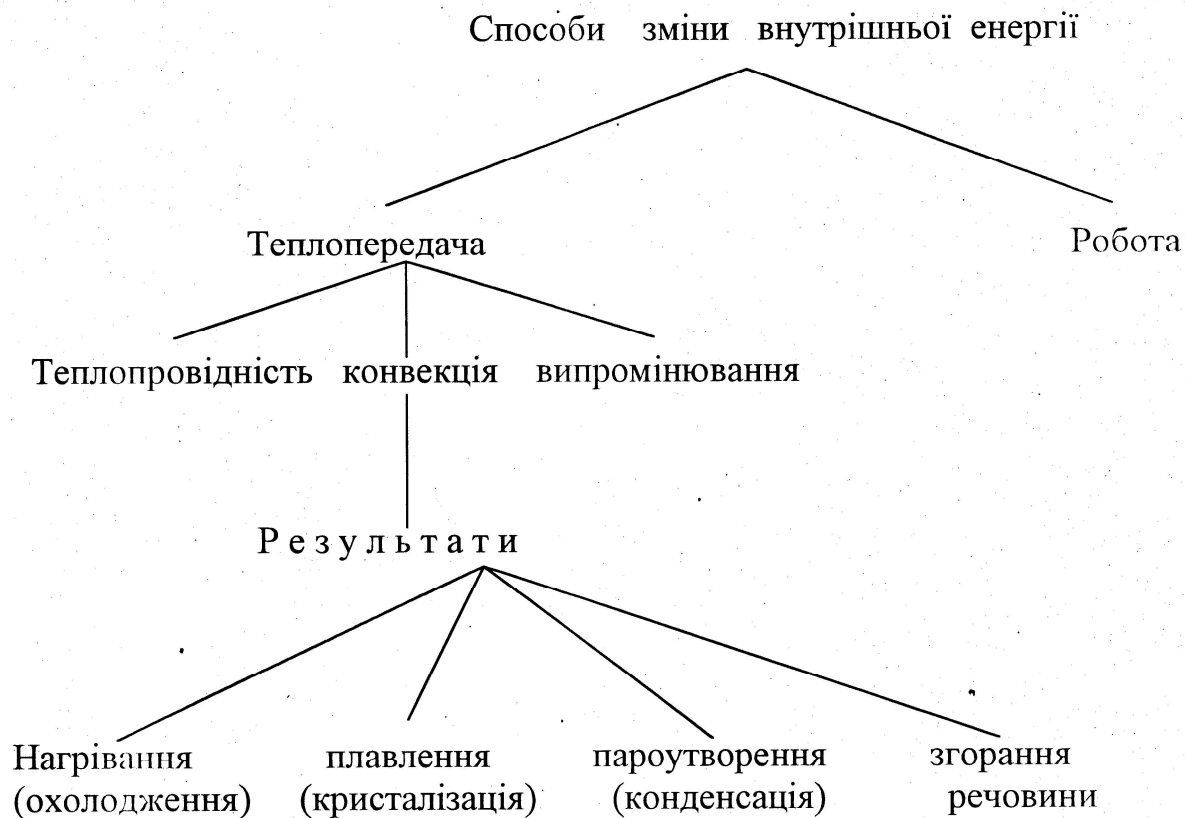
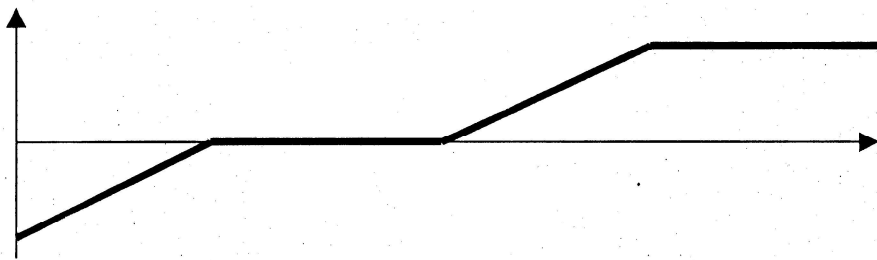
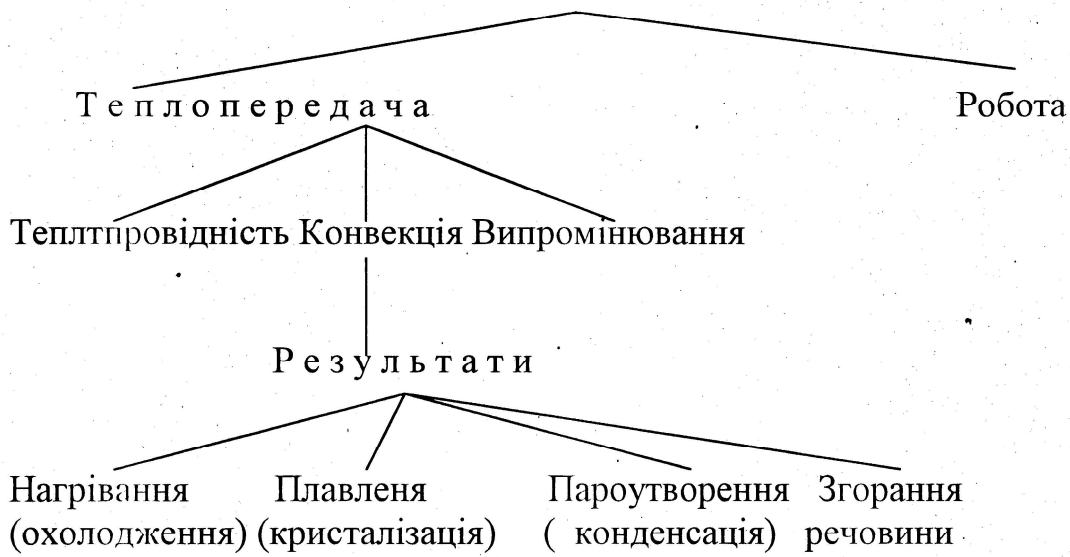


Рис. 2. Схема до теми "Внутрішня енергія".

Основи термодинаміки. Термодинамічні параметри

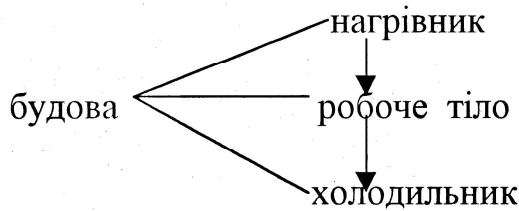
Способи зміни внутрішньої енергії



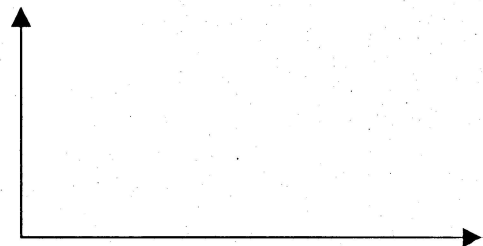
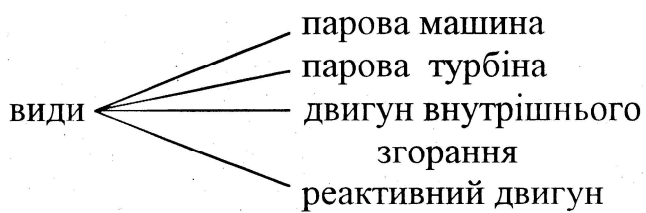
I закон термодинаміки

II закон термодинаміки

“Вічний” двигун II роду неможливий



Теплові машини



Цикл Саді Карно

Рис. 3. Схема до теми “Основи термодинаміки” (10, 11 клас).

2. Індивідуальний узагальнювальний концепт.

Учні виконують його у своїх зошитах, а потім дописують кожен нову інформацію олівцем іншого кольору.

2.1. Графічна схема знань теми.

Цей метод полягає у перевірці засвоєння знань при відтворенні графа навчального матеріалу підручника або при самостійному індивідуальному його створенню. Ця діяльність вимагає від учнів активного мислення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Свитков Л.П. Система знань и методы преподавания термодинамики и молекулярной физики //Физика в школе, 1983, –№5. С. 34.

2. Философский энциклопедический словарь. Под ред. С.С.Аверинцева и др. М.: Советская энциклопедия, 1989. – С. 234.

3. Садовий М.І. Про побудову навчального матеріалу розділу «Світлові хвилі» в курсі фізики 10 класу // Методика викладання фізики. Респ. наук.-метод. 36. – К.: Рад. шк., 1979.-Вип. 14. –С. 66–73.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Сидоренко Світлана Миколаївна – учителька фізики Дніпропетровської загальноосвітньої школи № 48, пошукач кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: удосконалення методики навчання молекулярної фізики в школі.

ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ СПЕКТРІВ

Едуард Сірик

Розглядається двосторонній процес спільної діяльності учителя й учнів, який стимулює і підвищує рівень самостійної роботи старшокласників при вивченні спектрів. Поряд з цим зазначається, що для успішного запровадження самостійних дослідів і спостережень зміст пропонуваного завдання повинен бути простим, доступним і цікавим для учнів, розвивати й ускладнювати як теоретичне мислення школярів, так і експериментальну базу досліджень.

The bilateral process of interactions of a teacher and pupils is taken into consideration, which encourages the independent work of pupils while studying spectrum. It is mentioned that for successful application of independent researches and observations the tasks should be clear, simple, developing theoretical thinking of pupils and the experimental basis of investigations.

Виховання людини як творчої, активної, духовно багатой, гармонійно розвинутої особистості – одне з основних завдань сучасного суспільства, педагогічної науки й практики.

Розвинутому суспільству, молодій Українській державі необхідний високий рівень інтелектуального розвитку молоді. Адже освіченість і висока культура народу – це висока ефективність праці, раціональна економіка, науково-технічний і соціальний прогрес. Водночас прагнення до освіти, до пізнання світу – це новий спосіб життя, це одна з найвищих духовних потреб людини.

Щоб досягти світоглядної зрілості, моральної досконалості, високої духовної культури, розвитку творчих здібностей, людині необхідні не лише різнобічні знання, але й постійне прагнення до поновлення і поповнення знань, набуття нових умінь і навичок, зростання її інтелекту.

Історія цивілізації довела, що найважливішою цінністю держави є інтелектуальний і культурний рівень її нації, бо лише інтелект створює багатство суспільства.

Держава й нація без високого рівня освіти – це суспільство без майбутнього. Тому освіта є могутнім фактором розвитку духовної культури та відтворення продуктивних сил народу. Нова гуманітарна парадигма інноваційної освіти передбачає, що головними концепціями освіти XXI ст. будуть: акцентування головної уваги на формування й розвиток людини, розвиток її особистості та творчих здібностей; дбайливе ставлення до довкілля та здоров'я людини; ефективне використання організаційних, діяльнісних та інформаційних технологій; становлення інноваційної культури, стійкого розвитку цивілізації; інтеграція конкретних наук та дисциплін тощо. Швидкі зміни в житті викликають потребу в створенні гнучкої системи освіти, яка змогла б реагувати на розвиток суспільства.

В умовах перебудови фізичної освіти в школах України підготовка висококваліфікованих учителів фізики є важливим і досить актуальним завданням освіти. Ефективне розв'язання цієї проблеми забезпечується не лише навчальними фаховими та обов'язковими психолого-педагогічними дисциплінами, що вивчаються студентами, і є основою навчального плану в педагогічному вузі.

Фізика в системі освіти займає одне із провідних місць серед інших навчальних дисциплін. Це пояснюється тим, що сучасний розвиток фізичної науки досягнув такого рівня, при якому фізичні теорії і фізичні методи наукового дослідження стали загальноновизнаними не лише в галузі природничих наук, а й поза їхньою сферою і дають вагомі результати в пізнанні внаслідок моделювання явищ і процесів, навіть психологічних і суспільних закономірностей.

Виділившись у свій час із натурфілософії як окрема галузь, фізика спершу стала фундаментальною експериментальною наукою, згодом, все більше і ширше запроваджуючи математичний апарат, відкрила й узагальнила в природних явищах фундаментальні закономірності (наприклад, принцип відносності та принцип інерції Г.Галілея, закон всесвітнього тяжіння і закони динаміки І.Ньютона, рівняння електродинаміки Д.Максвелла, принцип релятивізму й властивості простору-часу А.Ейнштейна, квантові принципи М.Планка та Н.Бора та ін.). На основі цих принципів згодом були створені фундаментальні фізичні теорії.

Сучасний стан наукових фізичних досягнень дає змогу судити про рівень пізнання навколишнього світу, про інтелектуальний рівень і загальні можливості людини і в цілому про рівень загальнолюдської культури, а відтак і про рівень пізнання людиною свого буття та самопізнання. Відповідно сучасна фізика значно розширила сферу тих явищ і процесів, які вона вивчає, і непомірно зросла систематизувальна, узагальнювальна та евристична її роль у процесі пізнання навколишнього світу.

Порівняно з іншими розділами курсу квантова фізика та оптика в експериментальному плані потребують значного поліпшення та розробки конструкцій найрізноманітніших дослідів, моделей, установок. У структурі методичної роботи та організації вивчення фізики, і зокрема оптики, донедавна переважав репродуктивний вид сприймання навчального матеріалу. Однак, дослідне, пошукове навчання передбачає перенесення наголосу на залучення учнів до проведення самостійних спостережень і дослідів. Такий підхід вимагає перегляду матеріальної бази фізичних кабінетів, універсалізації приладів, розширення меж саморобного виготовлення установок, приладів і т.п.

Аналіз структури навчального матеріалу та знань учнів, зокрема з квантової фізики, показав, що підбір дослідів для розв'язання поставлених завдань залежить від обраного підходу до структурування розділу. Зміст навчального матеріалу з оптики ще й до сьогодні розрахований на репродуктивне сприймання вивченого. Відповідно фізичний експеримент

при вивченні розділу підбирався таким чином, щоб учні могли спостерігати результат явища: інтерференцію, дифракцію, спектри, дії світла, які за цих умов виконує вчитель.

У сучасній дидактиці процес навчання розглядається як двосторонній процес спільної діяльності вчителя та учнів. Цей процес спрямований на розв'язання поставлених перед школою навчально-виховних завдань. При цьому діяльність учителя зводиться не лише до викладання, тобто до передачі учням певного обсягу готових знань та формування у них конкретних умінь і навичок, а й спрямована на організацію та керівництво навчально-пізнавальною діяльністю учнів, їх виховання і розумовий розвиток.

Діяльність учнів у свою чергу розглядається також як складний динамічний процес пізнавальної діяльності, котрий охоплює не лише опанування того, що дає вчитель та являє собою узагальнений досвід людства у вигляді готових знань, порад і рекомендацій щодо їх використання у житті, а й передбачає набуття кожним учнем власного досвіду в пізнанні навколишнього світу на основі самостійного оперування знаннями й оволодіння необхідними для цього діями й способами. Тобто в процесі учіння школярі засвоюють нові поняття, закони, теорії, ідеї, пізнають сутність тих явищ і процесів, що вивчаються, навчаються їх розуміти, узагальнювати та систематизувати. Одночасно учні набувають досвіду застосовувати одержані знання на практиці, опановують систему умінь і навичок, способи навчальної, оцінювальної і трудової діяльності та прийоми самостійного оволодіння новими знаннями.

При цьому центральне місце в процесі навчання займає пізнавально-пошукова та навчально-дослідна діяльність саме учнів, їх учіння і постійне просування у бік пізнання більшої кількості явищ і процесів та пізнання більш глибоких і суттєвіших зв'язків і взаємозалежностей між природними явищами й процесами та відповідними галузями наукових знань.

Та при безперечно важливому значенні фронтальних лабораторних робіт і фізичного практикуму у формуванні практичних умінь і навичок ці види самостійних дослідів поряд із рекомендаціями вчителя не вичерпують усіх можливостей системи шкільного фізичного експерименту. Формування активної пізнавальної діяльності учнів з фізики великою мірою залежить і від запровадження та організації спостережень і дослідів, які учні виконують самостійно в позаурочний час та в домашніх умовах.

Виконання учнями самостійних експериментів є досить важливим доповненням до усього комплексу навчальних експериментальних досліджень і практичних робіт, які виконуються учнями на уроках та під час інших видів занять. Особливого значення набувають названі досліді й спостереження для розвитку пізнавального інтересу й творчих здібностей учнів, бо контроль з боку вчителя за пізнавальною діяльністю учнів зведений до мінімуму. Учень відчуває максимум самостійності, покладаючись на набутий власний досвід і вже засвоєні знання. Виконуючи саме самостійні спостереження і досліді, учень більшою мірою відчуває себе дослідником у пізнанні чогось нового, хоча й новизна та є суб'єктивною (2).

На думку А.В.Усової, у процесі навчання школярі потребують нових способів набуття знань, які повною мірою може забезпечувати шкільний курс фізики. Поряд з цим курс фізики має великі можливості розвивати цей процес, бо у навчанні задовольняються пізнавальні потреби учнів, а знання набувають певного конкретного змісту як необхідна й важлива умова підготовки до майбутнього самостійного життя. Разом з тим у школярів виникає свідоме позитивне ставлення до вивчення основ фізики залежно від можливостей, побажань, здібностей і планів на майбутнє кожного учня. При цьому самостійні досліді й спостереження :

- 1) дають змогу розширити зв'язки теорії і практики;
- 2) розвивають інтерес до фізики і техніки;
- 3) породжують творчу думку й розвивають здатність до винахідництва;

- 4) виробляють у кожного учня спостережливість, увагу, наполегливість та охайність;
- 5) привчають учнів до свідомої практичної роботи та свідомого самостійного експериментування (1, 71–72).

Вивчення та аналіз досвіду передових учителів та власний досвід свідчить, що самостійні спостереження й експериментальні задачі виконуються учнями з більшим бажанням та інтересом, ніж будь-які інші види завдань. Відповідно і знання при цьому стають осмисленими, глибокими, різнобічно охоплюючи об'єкт вивчення, а вміння вести спостереження, експериментувати, виконувати дослідження і конструювати устаткування, прилади та установки стають складовою частиною у підготовці учнів до подальшої творчої праці в різних галузях виробництва. Одночасно варто зазначити, що успішне виконання учнями самостійних дослідів і спостережень значною мірою залежить від того, як учитель:

- розкрив мету й значення такого виду роботи;
- дав рекомендації з питань виконання завдання та оформлення одержаних результатів;
- попередив про можливі утруднення, ймовірні прорахунки та варіанти їх усунення;
- рекомендує найбільш доцільні способи самоконтролю і т.п. (2, 133).

Практикою доведено, що для успішного запровадження самостійних дослідів і спостережень зміст завдань повинен бути простим, доступним і цікавим для учнів. Для виконання цих завдань у кожного учня має бути відповідне обладнання, як звичайно, досить просте у використанні. Частину приладів або матеріалів може запропонувати учневі вчитель. Нашими спостереженнями встановлено, що при цьому має бути досить тісний зв'язок між змістом завдання, методичним і матеріальним забезпеченням та кінцевим його результатом з періодичною оцінкою та поетапним обговоренням й аналізом його наслідків. У цьому разі, як зазначається у методичній літературі (2), може перерости у цікаве довгострокове дослідження, під час якого учні самостійно його ускладнюють залежно від своїх бажань і відповідно до рівня опанованих знань, умінь і навичок, а також з урахуванням рівня розвитку творчих здібностей чи конструкторських нахилів школяра.

Учитель має лише методично грамотно керувати цим дослідженням. Прикладом такого завдання може бути наступне:

Завдання. Скласти можливий варіант переліку самостійних дослідів для індивідуального спостереження спектрів за допомогою голографічної дифракційної ґратки та доступних для цього джерел світла.

Можливість виконання учнями подібного індивідуального завдання зумовлена тим, що завчасно була виготовлена велика кількість голографічних дифракційних ґраток, що суттєво перевищували параметри шкільних ґраток промислового виробництва. А запровадження цих ґраток для демонстраційного експерименту, лабораторних робіт та фізичного практикуму не вичерпувало можливостей їх використання для широкого ознайомлення з ними учнів. За наслідками спостережень учні оформляють звіти з коротким описом схеми досліду та результатів спостереження, які вони добирали за власним бажанням. Звіти учнів містили різноманітні спостереження. Серед цих дослідів особливий інтерес викликали наступні.

1. Спостереження суцільного спектра та визначення крайньої межі червоного та фіолетового діапазонів, що спостерігаються оком. Ці досліди деякою мірою відтворювали навчальні експерименти, що виконувалися на уроці, але в своїх домашніх дослідах учні проводили дослідження для визначення та порівняння чутливості ока кожного члена сім'ї й отримали цікаві результати.

2. Спостереження яскравих ділянок спектра від ламп денного світла.

3. Спостереження лінійчастих спектрів випромінювання від різних джерел світла і від ламп для вуличного освітлення та освітлення реклам. Подальша зацікавленість учнів дозволила запропонувати досліди та спостереження на основі нового джерела еталонного

випромінювання ДЕВ–2м (3, 8), яке розроблене й пропонується як інтенсивне джерело оптичного випромінювання, за допомогою якого під час вивчення питань з оптики та будови атома можна спостерігати й досліджувати випромінювання атомів 32 різних хімічних елементів та їхніх сумішей, встановлювати при цьому якісні та кількісні спектральні закономірності й знайомитись з основами спектрального аналізу.

Дослід 1. Спостереження спектрів випромінювання чистих хімічних елементів.

Використовуючи голографічні дифракційні ґратки та генератор ДЕВ – 2м із лампою ВСБ – 2 із He (гелієм), учні спостерігають лінійчастий спектр і замальовують його (бажано кольоровими олівцями чи фломастерами). Далі, замінюючи лампу ВСБ – 2 з He (гелієм) на лампу ВСБ – 2 із Ne (неоном), учні спостерігають спектр і замальовують його. Згодом пропонується учням спостерігати бокове випромінювання активного елемента He – Ne (гелій-неонового) лазера. Учні замальовують спостережуваний спектр. Таким чином, порівнюючи одержані раніше спектри чистих елементів гелію та неону, знаходять у замальованому спектрі випромінювання лазера характерні лінії гелію та неону.

Можливий варіант цього досліду з окремими лампами ВСБ – 2, що містять у собі Cd (кадмій) та Zn (цинк), і лампою, що містить Cd + Zn (кадмій-цинкову) суміш.

Дослід 2. Визначення довжин хвиль основних спектральних ліній.

За допомогою еталонного джерела випромінювання ДЕВ–2м, що працює на основі ламп ВСБ–2 з різними наповнювачами, та використовуючи схему установки й проведення дослідів описаних у (4, 181–185), учні можуть самостійно виконувати досліді для визначення довжин хвиль основних спектральних ліній хімічних елементів. Наприклад, жовту лінію неону $\lambda=585,3$ нм, червоної та зеленої ліній водню $\lambda_{\text{ч}}=656,3$ нм і $\lambda_{\text{з}}=486,1$ нм, зеленої лінії срібла $\lambda=546,5$ нм. Ці досліді дають змогу знайомити учнів з основними закономірностями спектрів випромінювання та можливостями практичного їх використання у різних галузях.

Отже, варто зазначити, що запровадження ДЕВ–2м у навчальний процес характеризується значним педагогічним ефектом, який у свою чергу суттєво підвищує ефективність усієї системи навчального експерименту й дозволяє виконати низку демонстрацій, значну кількість індивідуальних спостережень, лабораторних робіт, робіт фізичного практикуму тощо, активізувати пізнавально-пошукову та навчально-дослідну діяльність учнів і студентів під час вивчення на сучасному науковому рівні питань про спектри, спектральні закономірності та основи спектрального аналізу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Усова А.В.; Бодров А.А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики.–М.:Просвещение,1998.
2. Величко С.П. Развитие системы навчального експерименту та обладнання з фізики у середній школі.–Кіровоград.1998.–302с.
3. Величко С.П., Сірик Е.П. Джерело еталонного випромінювання ДЕВ–2м.–Кіровоград КДПУ, 1996.–8с.
4. Сірик Е.П. Самостійні спостереження та лабораторні роботи з вивчення спектра: Проблеми методики викладання фізики на сучасному етапі. – Зб. статей /наук.ред. С.П.Величко. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім.В.Винниченка, 2000.– С.181–185.
5. Величко С.П., Ковальов І.З. Лазер у шкільному курсі фізики: Посібник для вчителя.- К.: Рад. шк.,1989.–143с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Сірик Едуард Петрович – аспірант кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: удосконалення навчального фізичного експерименту.

“ФІЛОСОФІЯ ДЛЯ ДИТИНИ”: ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ

Григорій Стежко, Зоя Стежко

Розглядається репрезентативність філософії виховання Дж.Дьюї в демократизації національної шкільної освіти.

The article deals with representation of philosophy of upbringing J.Dewey in the process of democracy of national school education.

Проблема впровадження філософської освіти в школі не є новою у вітчизняній педагогічній практиці, але за теперішніх суспільно-політичних умов вона набуває змісту демократизації системи освіти. Взаємозумовленість соціальних перетворень та формування філософського мислення, здатності до самостійного аналізу дійсності підкреслював один із ідеологів викладання філософії у школі Дж.Дьюї. На його думку, найбільшу перетворювальну силу філософія набуває лише за умови, якщо вона безпосередньо пов'язана з творчим демократичним життям. Це положення педагогіки Дж.Дьюї репрезентує програму співробітництва українських та американських науковців “Філософія для дитини” (9, 43). Тому і в основу цієї програми її розробники поклали педагогічну модель виховання Дж.Дьюї, можливості адаптації якої до національної школи і є предметом нашої уваги.

Сьогодні на теренах України склалися сприятливі умови для досягнення мети філософської освіти – перетворення школи в осередок демократії, громадянського самовизначення особистості учня. Цей контекст конкретизують слова провідного педагога сучасності Б.М.Бім-Бада: “Філософська освіта покликана розвивати в людині здатність до самокритики, перевірки та очищення її, до постійного коректування” (2, 162).

Школи як заклади філософської освіти та виховання своїм корінням йдуть ще в давнину. Ретроспективний погляд в історію педагогіки свідчить, що з філософією пов'язане навіть саме становлення шкільної освіти. Перші школи, засновані ще давніми греками, були школами філософської освіти (піфагорійський союз, академія Платона, лікей Арістотеля, сад Епікура). У них впроваджувалися авторські форми філософського пошуку істини, які відомі й сьогодні – лекції, дискусії, бесіди тощо.

На формування української педагогічної думки значний вплив здійснив Я.А.Коменський, який запровадив у шкільну освіту передові на той час дидактичні ідеї. Він не сприймав традиційних словесно-схоластичних методів викладання, вважав, що в навчанні треба досягати усвідомлення учнями дійсності не лише на рівні явищ, а й причин, які їх породжують, зв'язків між ними, тобто довести учнів до розуміння сутності. У дидактиці Я.А.Коменський відстоював діалектичний рух “від конкретного до абстрактного”, “від більш відомого до менш відомого”, “від простого до складного”.

Значного поширення серед слов'янських народів філософська думка набула з утворенням філософських класів Києво-Могилянської академії, випускники яких несли в народ вчення про мудрість, про пізнання істини та добра. Саме так і визначалася філософія як наука в словнику В.І.Даля.

У наш час одним із видатних українських педагогів-новаторів, прибічників формування у школярів діалектичного мислення був В.О.Сухомлинський. Його “школа мислення” спрямовувала зусилля вчителя на розвиток дитячої допитливості, на оволодіння учнями логічним аналізом дійсності, на пошук причинно-наслідкової зумовленості явищ. Запорукою цьому, на його думку, має стати педагогічна майстерність вчителя, пошана до особистості учня. “Учень стане мислителем лише тоді, – вважав В.О.Сухомлинський, – коли вчитель приходитиме до нього з думкою, запалюватиме йому почуття гордості мислителя” (7, 508–509).

На Заході філософська освіта в школі пов'язується з іменем філософа, педагога Дж.Дьюї. Його філософія виховання отримала визначення філософії прагматизму, а педагогіка – утилітаризму. В своїх поглядах він виходив з визнання природної унікальності кожної дитини, яку визначають її розумові й моральні особливості, а її вияв зумовлюється набутиим індивідуальним досвідом. Відтак досвід визначає зміст моральних принципів, норм як “інструментів”, котрі дитина обирає для досягнення успіху відповідно до кожної конкретної ситуації. Таким чином, набуття досвіду особистістю постає дійовим чинником у досягненні успіху та критерієм моральності поведінки. Філософію Дж.Дьюї розумів як “загальну теорію виховання, мета якої – реконструкція або реорганізація досвіду, котра посилює здатність спрямовувати хід подальшого досвіду” (10, 89–90).

Дж.Дьюї набув популярності в педагогічних колах завдяки своєму супротиву оцінці вчинків дитини, її морального вибору в душі традиційного формалізму, притаманного класичній етиці або теології. Натомість він запропонував свою систему виховання, в основу якої поклав “науковий метод” у підході до питань моралі, який здобув назву “інструменталізму” Дьюї. Змістом цього методу є прагматизм у моральному виборі. Йдеться про оцінку поведінки не з погляду того, якою мірою вона відповідає ustalеним моральним принципам, а з позиції її практичної результативності щодо досягнення наміченої мети. Здебільшого ця мета ототожнювалася з розвитком самосвідомості, із самовдосконаленням дитини на шляху її особистісного самовизначення.

За такої концепції педагогіки виховання, на наш погляд, вимальовується проблема узгодження моральності як духовного утворення з корисливістю її практичного змісту. В традиційній етиці, яка ведеться ще від І.Канта, ці поняття мислилися як протилежності. Однак, досвід свідчить про неправомірність протиставлення духовного та практичного аспектів моралі, формалізації оцінки моральності вчинку, оскільки за певних обставин воно лише чинить перепони ініціативності, соціальної активності, критичності в ставленні до дійсності. “Суспільна значущість моральної рефлексії, як суто духовного феномена, має свою самоцінність, а своєї суспільної цінності вона набуває в співвідношенні з практичною сферою” (6, 223). Надмірне рефлексування моральної свідомості перетворюється на безплідне самокопання, яке не веде до розв'язання життєвих ситуацій, тобто мораль як ціннісна орієнтація набуває виховного значення лише в поєднанні із практикою і завдяки їй, в іншому разі вона перетворюється у бездіяльність, байдужість. Ще Г.Гегель доводив, що тільки в діяльності, а не в міркуваннях людини можлива її самореалізація.

За Дьюї, моральність є теорією практики, цебто є ідеєю того, як має бути вчинено за конкретної ситуації. “...Відмінність між ідеєю дитини про те, що вона повинна вивчити таблицю множення ..., і найширшою моральною теорією – відмінність не якісного порядку, а лише в ступені аналізу практики” (11, 312–313), – так Ратнер характеризує етику виховання Дж.Дьюї. На користь такого емпіричного підходу до ролі моралі наводиться той факт, що моральна ситуація завжди конфліктна, суперечлива, а відтак і вибір вчинку залежить від суб'єктивної оцінки дитиною стану речей, її усвідомлення того, що є добром, що веде до успіху. При цьому характерною особливістю теорії моралі Дж.Дьюї, котра, як на нас, не може не викликати сумнівів, є те, що поняття “добро” та “зло” в нього позбавлені загального змісту, який є унікальним для кожного окремого випадку, ситуації, а отже, й моральний вибір відбувається ситуативно, згідно з потребами та конкретною метою. Це надає педагогіці виховання індивідуалістично-екзистенціального забарвлення, де понад усе цінується самодетермінація в поведінці та особистісному самовизначенні. Як бачимо, філософська освіта за своїм змістом не обмежується лише пізнавальною роллю, вона передусім формує ціннісне ставлення дитини до природної та соціальної дійсності, дає їй усвідомлення вищих смислів власного існування.

Визнання ідей Дж.Дьюї із удосконалення системи шкільної освіти, її демократизації та їх втілення у вже згадану програму “Філософія для дітей” ще не дає нам підстав до беззастережного, догматичного прийняття його педагогічних доробок для впровадження їх в українську шкільну освіту. Варто зважити на той факт, що модель педагогіки виховання Дж.Дьюї успадкувала культурні традиції багатонаціональної Америки початку ХХ століття. Українська ментальність, суспільна психологія народів, які складають українську націю, суттєво відрізняються від раціонального прагматизму свідомості американської нації, як і народів Заходу взагалі, своїм традиційним емоційно-чуттєвим сприйняттям дійсності, усталеністю моральних цінностей. Філософський світогляд – це феномен як загальнолюдський, так і більшою мірою національний. Особливості національної психології, світобачення настільки споріднені з усім єством людини, що є його невід’ємною складовою. Тому в адаптації педагогіки Дж. Дьюї до українських культурних традицій треба виходити з творчого переосмислення філософії прагматизму згідно з національними особливостями філософствування, які в Д.Чижевського отримали збірну назву “філософії серця”. Тільки за таких умов можна говорити про її ефективність у виховному впливі на дітей.

Сучасний суспільний стан переоцінки цінностей, нові соціокультурні чинники породили індивідуалістичні тенденції, порушили традиційну усталеність моральних принципів, посилили зумовленість морального вибору прагматичними міркуваннями. Все це наблизило філософію виховання, “інструменталізм” Дьюї до сучасного українця, який репрезентує зазначені якості. Ступінь цієї репрезентативності, а відтак і педагогічні засоби впливу мають визначатися вчителем індивідуально.

Звертаючись до методичного аспекту філософської освіти в школі, відзначимо, що висхідним моментом розвитку мислення учня, захоочення його до філософського аналізу є створення умов здивування, зацікавленості фактами. На рівні узагальнення це означає створення умов усвідомлення учнем суперечностей між знаннями та отриманою інформацією, надання знанням змісту гіпотетичності з тим, щоб спонукати його до зіставлення, аналізу, пошуку істини. Способи досягнення такої ситуації можуть бути різноманітними – як-то бесіди, дискусії, розповіді, вдало сформульовані питання тощо. Досить ефективним є так званий сократівський метод пошуку істини з’ясуванням у бесідах альтернативних поглядів та наступного їх узагальнення на абстрактному рівні. Педагогічна складність застосування цього методу полягає в тому, що, як зазначає Е.М.Шарп, “самостійне мислення в спільності допитливих потребує оригінального підходу до моральних цінностей, передбачає вміння робити критичний аналіз вихідних посилянь..., у разі потреби відмовлятися від умовностей, що їх молоді мислителі вважають деструктивними” (9, 45). Створення такої ситуації “інтелектуального співчуття” (Дж.Дьюї) передбачає толерантність, відмову від стереотипності суджень та оцінки морального вибору. Отож, майстерність педагога полягає у створенні атмосфери доброзичливості, зацікавленості думкою кожного, співтворчості – всього того, що створює мотивацію колективного пізнання. Окреслена схема спирається на творче осмислення особистістю моральних цінностей, всієї системи загальних смислових утворень.

Важливу роль у педагогічній практиці відіграє принцип природовідповідності. Необхідність врахування індивідуальних особливостей дитини вимагає і глибокого розуміння людської сутності. Відомий розробник педагогічної антропології К.Д.Ушинський говорив: “...якщо педагогіка хоче виховувати людину всебічно, то вона повинна насамперед пізнати її теж всебічно” (8, 551). Вчитель мусить розуміти сутнісні риси людини, природжені та вікові особливості дитини, щоб спиратися на них у навчально-виховному процесі. Запорукою ефективності спілкування є бачення в кожному учневі індивідуальності – в цьому й полягає професіоналізм учителя. “Важко говорити про

професіоналізм вихователя, – зазначає І.Д.Бех, – якщо в нього відсутнє вміння розуміти потреби та індивідуальні особливості вихованців, вибирати найдійовіші форми спілкування в ділових і міжособистісних ситуаціях, підтримувати впевненість дітей у тому, що їх діяльність і поведінка буде гідно оцінена” (1, 32). Того вимагають тонкощі дитячої психіки, її надмірна вразливість, неврахування яких може призвести до замкнутості, відчуження.

Особистісно зорієнтований підхід до виховання тягне за собою суто організаційне питання – обмеження кількості груп. За свідченнями психологів, “глибоко знати й розуміти ми можемо тільки двох–трьох осіб; більш чи менш успішно орієнтуватися в поведінці десь близько десяти осіб. Стосовно інших вступають у дію “еталонні стереотипи” (5, 45).

Не варто, на наш погляд, випускати з поля зору й психолого-гносеологічний бар’єр свідомості учнів, який визначає рівень філософствування дитини. Досвідченим педагогом він може розпізнаватися в процесі спостереження. Більш точне уявлення про здібності дитини може дати використання спеціальної діагностичної системи питань, завдань.

Учням молодших класів притаманний так званий побутовий рівень світобачення, або рівень донаукового філософствування, що не припускає узагальнення теоретичного рівня. Синкретизм дитячого мислення породжує підміну об’єктивних причинно-наслідкових зумовленостей суб’єктивізмом світосприйняття. Їхні судження здебільшого характеризуються наївністю, еkleктичністю, утримують у собі елементи міфологічності. “Молодші школярі сприймають як реальні найфантастичніші сюжети й найнезвичайнішу поведінку казкових персонажів” (4, 36). Тому вчитель має обмежитися емпіричним рівнем відображення світу в бесідах, судженнях.

Однак, спостереження за дітьми дають підставу говорити: ще з раннього дитинства закономірними для їхнього розумового розвитку є міркування про початок усього суцього, про причини власної появи на світ тощо.

У групах середнього та старшого шкільного віку вже простежується перехід від донаукового філософствування до наукового з елементами формально-логічного мислення. При досягненні такого психолого-гносеологічного рівня можна вести мову про усвідомлення учнем суперечностей, здатності до філософських узагальнень понятійного рівня. При цьому ситуацію філософського пошуку доцільно, на наш погляд, створювати в контексті викладання спеціальних дисциплін, тобто не обмежуватися суто філософськими дискусіями, лекціями, а органічно вплітати у викладання спеціальної дисципліни теми з її філософських основ, методологічних засад.

Ми не ставили за мету докладно розглянути методи формування філософського мислення для кожного вікового періоду розвитку школяра, а лише окреслили коло проблемних питань упровадження філософської освіти в школі. Окрім того, ми не закликаємо до беззастережного прийняття самої програми “Філософія для дитини”, вбачаючи в ній достатньо положень, які не знаходять однозначної оцінки в наукових педагогічних колах. Але, як на нас, то в її оцінці варто виходити насамперед з мети, яку ставлять перед собою розробники програми. Зміст цієї мети розкривають слова самого Дж.Дьюї: “Школа може ставити в проєкті такий тип суспільства, який нам хотілося б здійснити. Впливаючи на уми в цьому напрямку, ми поступово змінили б і характер дорослого суспільства” (3, 52).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К., 1998.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. – М., 1999.
3. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. – М., 1921.
4. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. – М., 1971.
5. Лунева О.В., Хорошилова Е.А. Психология делового общения. – М., 1987.

6. Стежко Ю.Г. Проблема моральності в контексті педагогіки В.О.Сухомлинського //Педагогіка Василя Сухомлинського на зламі епох. – Київ-Кіровоград. 1999. –С.222–224.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5-ти т. –К., 1976. –Т.5.
8. Ушинский К.Д. Стаття. Педагогический словарь в 2-х томах. Т. 2. М., 1960.
9. Шарп Е.М. Навчання демократії //Рідна школа. – 2001. –№4. –С.43–44.
10. Dewey J. Democracy and Education. –N.Y., 1966.
11. Ratner J. The Philosophy of J.Dewey. – N.Y., 1928.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Стежко Григорій Петрович – кандидат філософських наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми методології наук.

Стежко Зоя Василівна – кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії Кіровоградського технічного університету.

Коло наукових інтересів: проблеми соціальної детермінації.

РЕФОРМАТОРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ГЕОРГА КЕРШЕНШТЕЙНЕРА В КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Тетяна Токарева

У цій статті подається короткий огляд життя і педагогічної діяльності Георга Кершенштейнера (1854–1932) та розглядаються основні положення проведеної ним реформи мюнхенських народних шкіл.

In this article there is a short survey of life and pedagogical activity of George Kershshteiner (1854-1932). The main principles of Munich people's school reform, that was conducted by him, are considered.

Одним із видатних представників руху за реформування народної школи в Німеччині на межі ХІХ та ХХ століть був Георг Кершенштейнер (1854–1932). Він виходець з родини бідного торговця, 1854 року народження, Мюнхен, Баварія. У 12 років вступив до вчительської семінарії в місті Фрайзінг, яку закінчив у 17 років, здобувши професію вчителя народної школи й отримав призначення на посаду шкільного асистента в село Форстнінг, округ Еберсберг. У жовтні 1872 року Г. Кершенштейнер переїхав до Лейхгаузена біля Аугсбурга, де працював домашнім вчителем в одній заможній родині. Закінчивши гуманітарну гімназію 1877 року з гарним атестатом, вступив до Мюнхенського технічного університету на математичний факультет, де й виявилось його честолюбиве бажання “бути найкращим учителем найкращої гімназії” (9:49).

Після роботи в кількох гімназіях Кершенштейнер стає викладачем природничих наук у молодших класах школи в місті Швейнфурті, де й починає порівняно нову роботу з дітьми, організовуючи їх у загони юних натуралістів. Одночасно педагог працював і в Мюнхенському університеті, займаючись практичною анатомією й фізіологією тварин. 1883 року Г. Кершенштейнер у Мюнхенському університеті захистив дисертацію, здобувши вчений ступінь доктора філософії, і розпочав роботу в одній з гімназій міста Мюнхена. У цей час розпочалась дискусія серед учительства на користь реформи школи і педагог написав блискучу доповідь про нову організацію шкіл, їх пристосування до практичного життя та до вивчення природи й виробив цілу схему викладання навчальних предметів на цій основі. Консервативна шкільна адміністрація відхилила цей план і йому довелося з цим змиритися з надією на кращі зміни. Тому, що Кершенштейнер працював

учителем природознавства, то викладання цього предмета передбачало проведення занять на природі, а не лише сухі заняття у класній кімнаті – що було заборонено шкільною адміністрацією. Глибоке невдоволення висловлював педагог також з приводу відсутності в школі належних навчальних посібників та підручників. Енциклопедичні заняття і часті перешкоди з боку шкільної адміністрації не давали змоги Кершенштейнеру виявити себе справжнім учителем з найкращими його рисами.

На той час у школі великою популярністю користувались так звані “консервативні кола” з програмами, в яких протягом багатьох років повторювались одні й ті ж теми, які не пробуджували в учнів інтерес до навчання. Вчитель не міг у цих умовах довгий час працювати і все-таки домогся дозволу на періодичне проведення екскурсій у гори та до мальовничих гірських озерць.

Взагалі педагогічна діяльність Кершенштейнера у Мюнхені стала найважливішим етапом у його житті, саме в Мюнхені побачила світ його реформа народних шкіл та план організації додаткових шкіл. 1895 року нова міська управа, яка дотримувалась більш ліберального напрямку щодо реформи школи порівняно з попередньою, котра розкритикувала вищезгадану доповідь Кершенштейнера, запросила його на посаду керівника народних шкіл Мюнхена. За 24 роки роботи на посаді шкільного радника (до 1919 року) педагог, користуючись підтримкою промислових кіл, зумів провести суттєву перебудову як змісту, так і методів навчання в народних школах на основі власних ідей громадянського виховання і трудової школи.

До моменту зайняття Кершенштейнером нової посади народні школи працювали за статутом 1872 року, згідно з яким школа складалась із 7 класів з максимальною кількістю 60 учнів у класі, навчання в народній школі було безкоштовним. Керівництво всією педагогічною частиною шкільної справи здійснювалось спеціалістом-педагогом – шкільним радником. Навчальний план мюнхенських народних шкіл значну увагу приділяв малюванню, ручній праці для дівчаток та гімнастиці, хоча введення останньої до плану всіх шкіл ускладнювалось відсутністю спеціально підготовлених учителів. Особлива увага до малювання пояснювалась тим, що цей предмет розглядався з погляду підготовки учнів до майбутньої практичної діяльності. Річ у тому, що більшість населення Мюнхена тією чи іншою мірою була пов’язана з художніми ремеслами, здавна поширеними в Баварії.

Зайнявши посаду шкільного радника, Георг Кершенштейнер розпочав розробку плану подальших змін у роботі народної школи. Готуючи реформу школи, радник виходив з того, що, по-перше, ця школа повинна утримувати молодь із сімей трудящих під своїм впливом до 18-річного віку, маючи на меті її “громадянське виховання” і, по-друге, обсяг матеріалу, який вивчався, особливо з таких предметів, як фізика, природознавство, географія та історія, визначався відповідно до практичного застосування знань з вищеназваних предметів. На той час у Мюнхені були такі шкільні організації (крім Королівської Художньої і Будівельної шкіл, які йому не підпорядковувались): “по-перше, обов’язкова для всіх хлопчиків від 13 до 16 років додаткова школа з трьома наступними річними курсами, при 5-ти чи 8-ми навчальних класах на тиждень, з 180-ма класами, які були розподілені по різних міських шкільних будинках, по-друге, 3 ремісничі школи з 50-ма класами для вільного відвідування підмайстрами і майстрами, зайнятих у ремісничих галузях: столярній, слюсарній, будівельній, декоративній і графічній; по-третє, 4 ремісничі школи, влаштовані цехами для ремісничих учнів і, по-четверте, 3 часткових курси для підмайстрів. Обов’язкова додаткова школа була так званою загальноосвітньою, додатковою школою, тобто школою, котра як у своєму щотижневому 3-годинному викладанні малювання, так і в іншому щотижневому 5-годинному викладанні не брала до уваги те ремесло, яким був зайнятий учень. Три ремісничі школи були, власне кажучи, школами малювання, живопису, скульптури й гравірування, такими, які звертали особливу увагу на художній розвиток ремісників, які збиралися в класах групами” (2:124).

Це навчання відбувалось, головним чином, увечері із 7-ї до 9-ї години і протягом цілого дня в неділю. Загальноосвітня додаткова школа була нецікавою для учнів, для майстрів вона була тягарем, а для вчителів – марною затратою сил. Після 16 років учень вступав до ремісничої школи (Handwerkschule), а тут вся увага була зосереджена на малюванні: малювання з натури, з моделей, прикладне малювання, технічне малювання, геометричне малювання, креслення, вивчення перспективи, малювання орнаментів і зразків та ін. Ці школи готували спеціалістів, які не тільки добре розумілись на спеціальних малюнках, але й уміли скомпонувати їх, добре копіювати й іноді навіть самостійно складати їх, і засвоїли для себе деякий смак і певне художнє розуміння, але вони “зовсім не вміли точно визначити вартість роботи за яким-небудь не дуже складним малюнком, складати кошторис і вести розрахунки, скласти для себе обґрунтоване художнє судження про правильність та допустимість відомих ділових операцій, уже не кажучи про те, що ця школа не давала економічних і комерційних знань. Ні ремісника, ні тим більше художня школа не турбувались про такі недоречності” (2:125). Ремісничі й художні школи розвивали лише здібності учнів до малювання, бо результати цього розвитку справляли на виставках більш вигідне враження, ніж результати інших предметів навчання.

Розподіл праці у всіх галузях виробництва викликав ще більшу однобічність у вивченні ремесел, лише в деяких випадках можна було відмітити різнобічну технічну освіту. Попередній інтерес до ґрунтовної освіти молодого покоління й усвідомлення необхідності цієї освіти майже скрізь у німецьких землях зникли значною мірою через ту причину, що при повному вивільненні ремесел з цехів і жорсткій конкуренції, яка виникла внаслідок цього, майже зовсім втрачилось почуття солідарності між ремісниками, лише деякі з них усвідомлювали, що група людей, які займаються спільною справою мають і певні спільні інтереси, спільні обов’язки та спільні права, котрі вони повинні разом відстоювати, інакше постраждає ремесло міста або ж всієї держави, та й самі ремісники.

Історична ситуація у світі, зокрема в Німеччині, примусила переглянути роль освіти в суспільстві й викликала рух за реформу школи. У кінці XIX – на початку XX століття капіталістичне суспільство вступило в новий період свого розвитку. Епоха монополістичного капіталізму була пов’язана не тільки із зростанням трестів і концернів, які обмежували вільну конкуренцію, а й з величезним поширенням сфери промислового виробництва, яке орієнтувалось насамперед на масового споживача. Зосередження населення у великих містах і пов’язаний з цим розпад патріархального сімейного укладу (розрив між домом і підприємством, зайнятість жінок на виробництві і т.д.) приводили до того, що на масову школу поряд з навчанням все більшою мірою покладались виховні завдання, які раніше розв’язувала сім’я. Викликані змінами в структурі промисловості й успіхами робітничого руху заборона на дитячу працю і занепад традиційного домашнього виробництва визначали необхідність посилення уваги до професійної підготовки в межах масової школи. Пошук можливостей задоволення нових соціальних запитів проходив в умовах глибокої кризи педагогічної теорії і практики: стандартизована модель масової освіти й виховання, яка склалась у XIX столітті, не відповідала реальним функціям школи, які ставали все більш складними й різноманітними. Протиріччя між традиційною практикою виховання і навчання та вимогами до них у період переходу капіталізму в імперіалізм чітко виявлялись на всіх щаблях загальноосвітньої школи. Вона не виконувала завдання підготовки учнів до життя хоча б у вигляді ознайомлення з різноманітними видами трудової діяльності людей і показу практичного застосування знань, умінь та навичок, яких діти набували в школі. Промисловість Німеччини потребувала робітників нового типу, які повинні були керувати складними машинами, котрі дуже дорого коштували і які неграмотна людина швидко могла б зіпсувати. Підготовка кваліфікованих робітників у той час стала можливою вже не тільки на відомій базі математичної освіти, нехай навіть і в елементарній формі. Невідповідність постановки всієї шкільної справи

рівневі суспільно-економічного розвитку капіталістичних країн призвела до того, що в кінці XIX – на початку XX століття в численних дидактичних концепціях усе чіткіше висловлювалось невдоволення наявною школою навчання як в галузі виховання, так і у галузі освіти. На хвилі цього невдоволення з'явилась так звана реформаторська педагогіка, представником якої був Георг Кершенштейнер. Уже в самій назві педагогічного напрямку його представники висловлювали своє незадоволення теорією і практикою виховання, які склались уже на той час у розвинених капіталістичних країнах світу після введення в них обов'язкової освіти і створення масової загальноосвітньої школи.

Основною вимогою реформаторського руху в німецькій педагогіці початку XX століття стала вимога розвитку активності й самостійності учня. Його прихильники вважали головною метою як народної, так і середньої школи не збільшення обсягу знань, а розвиток самодіяльності учнів, їх підготовку до самостійного здобуття знань і вмінь. За словами Кершенштейнера, “тільки те має для дітей міцність та значення, чого вони домагаються шляхом самостійної діяльності” (2:67).

Отже, в таких умовах соціально-політичного й економічного розвитку Німеччини Георг Кершенштейнер розпочав реформу народних шкіл Мюнхена на посаді шкільного радника. Старі додаткові школи були незадовільними як за кількістю годин викладання, так і за своєю внутрішньою організацією, а спеціальні ремісничі й художні школи брали до уваги лише одну сторону промислової діяльності, суто технічну і зовсім не звертали увагу на ту обставину, що тогочасні економічні умови вимагали комерційної, а соціальні – громадянської освіти ремісника. Щоб знайти вихід із цієї ситуації, уряд та міста розпочали відкривати школи, але при цьому вони нехтували дуже важливим засобом – вивченням самого ремесла. Кершенштейнер запропонував замінити загальноосвітню додаткову школу спеціальною додатковою школою, розподіленою за ремеслом. Він наголошував на тому, що всупереч поширеній раніше думці про те, що першою метою навчання є так звана загальна освіта, саме “найгрунтовніші, найцінніші та найкорисніші знання дає спеціальна робота, і там, де спеціальна освіта закладена ґрунтовно, вона дає тисячі можливостей і засобів збагатити свої знання та розширити свій розвиток” (2, 130). Нова школа, яка повинна задовольняти інтереси панівних класів і виробництва, яке бурхливо розвивалось, повинна розв'язувати два важливих питання: з одного боку, готувати спритних, умілих робітників для капіталістичного виробництва, які володіли б певними науковими знаннями, а з іншого – здійснювати цілеспрямоване виховання цих майбутніх робітників у дусі суспільних відносин, які існували на той час. Але повна перебудова всієї системи народних шкіл потребувала б значних коштів на будівництво нових шкільних приміщень, устаткування майстерень, придбання матеріалів, наочних посібників і т.д. Тому робота саме народної школи зазнала лише часткової перебудови, повністю були реформовані так звані додаткові школи, які призначались для тих підлітків, котрі закінчили обов'язкову семи-, а пізніше й восьмирічну народну школу.

Зайнявши посаду шкільного радника, Г. Кершенштейнер приступив до розробки теоретичного обґрунтування необхідності складання нової програми із світознавства (Weltkunde), куди він пропонував внести елементарні відомості з географії, історії, природознавства та фізики. Мету навчання предметів природознавчого циклу педагог убачав насамперед у тому, щоб “учень навчився спостерігати й розуміти прості процеси та закони в явищах природи, використовуючи їх у своєму повсякденному житті” (8, 163). Незначні зміни, на думку Кершенштейнера, слід було внести й до програм з інших предметів: з арифметики він пропонував зменшити кількість уроків у старших класах (на 1 годину на тиждень). Пропозиції Кершенштейнера були розглянуті мюнхенською шкільною комісією і затверджені для введення в дію з 1900 року.

Часткові зміни навчального плану й програм, які мали на увазі головним чином мету “громадянського” виховання, ні якою мірою не задовольняли мюнхенських промисловців, які вимагали достатньо підготовлених до праці кадрів робітників. Для задоволення потреб промислових кіл у галузі підготовки учнів-підлітків до практичної діяльності з 1894/95 навчального року при народних школах розпочали відкривати додаткові восьмі класи. “У 1894/95 навчальному році в Мюнхені нараховувалось 4 таких класи із 135 учнями, в 1902/03 – вже 26 з 811 учнями. А якщо врахувати, що в 1902/03 навчальному році у Мюнхені було 40 народних шкіл, то восьмі класи були вже відкриті в більш ніж 50% від їхньої загальної кількості. Тенденція до відкриття восьмих класів спостерігалась і в жіночих школах: 1895 року їх було 14 із 566 учнями, а в 1902/03 навчальному році – 20 з 699 ученицями” (8, 224).

Наприкінці січня 1896 року Г. Кершенштейнер видав спеціальне пояснення про викладання основних предметів навчального плану восьмого класу народної школи. Поряд із повідомленням учням восьмих класів мюнхенських народних шкіл деяких практично важливих знань у галузі соціального життя та економіки велике значення мало введення до навчального плану ручної праці для хлопчиків і відкриття учнівських майстерень для занять з ручної праці, пов’язаних головним чином з обробкою дерева і металу.

Увівши до навчального плану восьмого класу ручну працю як обов’язковий предмет навчання, Кершенштейнер намагався на практиці здійснити свою ідею загальнотрудової, точніше загальноремісничої підготовки учнів.

Мета щоденних занять школярів восьмих класів у ремісничих майстернях полягала в тому, щоб:

- 1) зробити учнів спритними й придатними для промислової праці; натренувати око в сприйнятті, а руку – у відтворенні найпростіших форм, які належать до двох великих груп ремесел (обробка дерева й металу);
- 2) ознайомити школярів з будовою та доцільним використанням найважливіших інструментів;
- 3) ознайомити учнів із властивостями дерева й металу;
- 4) виховати в учнях повагу до трудової діяльності, любов до ремесла, старанність, точність у роботі.

Впровадження цих заходів давало змогу підліткам після закінчення восьмого класу народної школи значно успішніше здобувати подальшу професійну підготовку при допомозі різних заходів, що повністю відповідали інтересам мюнхенських промислових кіл і тому були цілком схвалені й рекомендовані як вихідний пункт при складанні спеціального навчального плану восьмих класів і введені в дію з осені 1900 року. Крім того, що реформа народної школи приводила у відповідність системи елементарної і професійної освіти, вона ще й мала певну соціально-політичну мету: повинна була допомогти утримати під урядовим впливом і контролем якомога більшу кількість молоді, яка в протилежному разі підпадала б під вплив робітничого середовища, де в цей період вже поширювалися антиімперіалістичні настрої. Усе це призвело до того, що з початку 1906/07 навчального року не тільки всі народні школи Мюнхена, а й багато шкіл в інших містах і землях Німеччини мали восьмирічний курс обов’язкового навчання. На основі спеціального пояснення до навчального плану восьмих класів були внесені лише ті предмети, “зміст і завдання яких відповідали б завданням підготовки нового робітника капіталістичного виробництва” (6:170).

За планом 1907 року викладання всіх предметів реального циклу будувалось повністю в дусі такого розуміння трудової школи, при якому головна увага в процесі навчання повинна була звертатися на розвиток дитячої самодіяльності. У зв’язку з цим надзвичайно велике місце відводилось таким формам роботи, як екскурсії в природу і в майстерні,

догляд та спостереження за дикими й свійськими тваринами, робота в пришкольному саду та ін. Ще на початку своєї роботи в мюнхенській гімназії після закінчення університету Г. Кершенштейнер широко практикував проведення різних екскурсій, лабораторних дослідів і т.ін., що дало йому змогу знайти справжній шлях для оволодіння практичними знаннями і навичками.

Майже половина навчального часу в старших класах народної школи відводилась на уроки практичного навчання, яке складалось із лабораторного практикуму з фізики, хімії та уроків ручної праці. Тому, що подальший розвиток промисловості, ускладнення техніки виробництва вимагали від робітників певного обсягу знань, то до змісту освіти народних шкіл уводились предмети природничого циклу, знання яких було необхідним учням для їх майбутньої практичної діяльності. На думку Кершенштейнера, учнів треба привчати до спостереження за розвитком гусені, рослин, різних комах, яке, в свою чергу, розвиває в учнів витримку і терпіння. Основне завдання викладання наук природничого циклу полягає не в оволодінні певним обсягом знань, а в тому, “щоб підпорядкувати моральному життю здатність до спостереження і розуміння найпростіших процесів та явищ природи... Учень повинен навчитися застосовувати книгу законів природи до своєї моральної поведінки” (2, 66).

Значне місце у навчальних планах народної школи Німеччини на початку ХХ століття відводилось малюванню. Намагаючись успішно витримати конкуренцію на зовнішньому ринку з товарами, які вироблялися у більш високорозвинених капіталістичних країнах (Англії та США), правлячі кола імперіалістичної Німеччини одностайно визнавали необхідність розвитку як мануалістичної спритності, так і підвищення художнього смаку німецького робітника, що, без сумніву, повинно було б позитивно позначитися на підвищенні якості товарів та їхньому естетичному оформленні. Багато педагогів того часу висловлювали думку про те, що малювання є доброю підготовкою для всіх видів практичної діяльності. Удосконалення роботи органів зору, впевненість у пізнанні та в зображенні різноманітних форм, вправи для розвитку руки необхідні всім ремеслам: і столяру, і муляру, шевцю, ткачу, слюсареві і т.ін.

Заслугує на увагу цікава методика організації занять з малювання; особливо великого значення малювання набуло в старших класах (V–VIII) мюнхенських шкіл. Георг Кершенштейнер дуже багато зробив для поліпшення викладання цього предмета, підкреслюючи, що “як кожен урок повинен бути уроком рідної мови, так і кожна галузь знання повинна давати матеріал для малювання” (1, 3). На молодшому й середньому ступенях навчання (I–IV класи) малювання тісно пов’язувалось з наочним та предметним навчанням (*Anschauungs-und Sachunterricht*). З п’ятого року навчання починалось систематичне викладання малювання, в процесі якого діти оволодівали технікою малювання фарбами й олівцем. Як позитивне явище слід відзначити те, що із другої половини шостого року навчання малювання тісно пов’язувалось з практичними заняттями, які мали стосунок до художніх промислів, а саме: велика увага зверталась на розвиток уміння складати художні орнаменти й малюнки, які слугували прикрасами для різних скриньок, полицок, обкладинок альбомів, декоративних тарілок, ваз і т.д. Учні привчали узгоджувати мету зображення того чи іншого малюнка з матеріалом, технікою роботи й заданою формою.

З 1907 року значна увага почала приділятися і так званому практичному навчання, яке складалось із лабораторного практикуму з фізики, хімії і заняття ручною працею по дереву й металу. З погляду Г. Кершенштейнера, “науковий метод” викладання, яким повинна користуватися трудова школа, характеризується тим, що учнів привчають до поміркованого спостереження, до перевірки даних спостереження порівнянням, до формування понять, до самостійних висновків на основі даних спостереження і до

зіставлення цих висновків. Саме для ознайомлення учнів з явищами та законами природи і вводилися до плану роботи народних шкіл практичні заняття з фізики й хімії.

Особливий інтерес являють собою зміст та організація занять з ручної праці як із спеціального предмета навчання. На початку ХХ століття в Мюнхені при будівництві нових шкіл стали передбачати спеціальні приміщення для майстерень із 20-ти обладнаними робочими місцями. Однією з таких майстерень, як звичайно, користувались кілька народних і додаткових шкіл. Заняття ручною працею були пов'язані лише з обробкою дерева й металу (кожним видом праці діти займались протягом півріччя) і проводились під керівництвом досвідчених теслярів та слюсарів, які закінчили професійні школи і, крім того, отримали деяку теоретичну та практичну підготовку на спеціальних курсах. Загальний же нагляд над навчанням ручної праці покладался на так званих “старших ремісничих учителів”, які повинні були обов'язково бути вчителями за професією, маючи при цьому ще й відповідну соціальну підготовку. Курс робіт по дереву, яким учні VIII класу займались у першому півріччі, складався з послідовного виконання 27 спеціально підібраних вправ, яким передувало загальне ознайомлення з устаткуванням майстерні, з будовою верстака й інструментів, з видами матеріалів і прийомами їх заготовки. Виконуючи ці вправи, учні повинні були практично засвоїти основні прийоми обробки дерева й навчитись працювати інструментами, які для цього потрібні. Заняття ручною працею в другому півріччі VIII класу мали ту ж саму мету, що і в першому, але стосовно нового виду матеріалу – металу. Учні передусім знайомили з обладнанням слюсарної майстерні, будовою лещат і доглядом за ними, з різними інструментами, які використовувались при обробці металу, з елементами технічного креслення. Слід відзначити, що під час організації занять з ручної праці в мюнхенських народних школах було обов'язковим ведення всіма учнями особливих робочих щоденників, де відмічався початок і кінець роботи, час та матеріал, який був витрачений у процесі її виконання, давалась характеристика використаних інструментів і ін. Завершальним етапом при виконанні кожної роботи було визначення ціни використаного матеріалу й затраченої праці. Ці розрахунки учні також записували у свої робочі щоденники.

Якщо говорити в цілому про характер народних шкіл після реформи, проведеної Г. Кершенштейнером, то як особливу рису слід відзначити відоме наближення їх до потреб практичного життя, спробу задовольнити вимоги промислових кіл, що реалізовувались майже на всіх уроках: рідної мови, арифметики, історії, природознавства, ручної праці та ін. Винятково велике місце згідно з концепцією Кершенштейнера відводилось практичним заняттям, у процесі яких у дітей вироблялись потрібні трудові навички, формувались такі риси характеру, в яких були зацікавлені керівники промислових підприємств. Дітей привчали бути слухняними, терпеливими, старанно виконувати будь-яку доручену роботу. У своїй праці “Поняття трудової школи” Кершенштейнер стверджує, що “сутність трудового, практичного виховання полягає у виробленні навичок, потрібних для професії, у привчанні до чесних робочих методів, до більшої турботливості...” (4:16). “Ручна праця тільки тоді має свою цінність, коли поняття і пізнання виростає із фактів повсякденного досвіду, а матеріал для уявлень набувають спостереженням” (4:28). Тут же педагог-реформатор схиляється до думки, що ручна праця дає народній школі новий, раніше не відомий освітній елемент при умові, якщо вона застосовується як систематичне знаряддя формування волі й здатності мислення.

Говорячи про необхідність викладання ручної праці в народній школі як зовсім самостійного предмета і ставлячи перед ним завдання вироблення в учнів таких рис характеру, які будуть необхідні найманому робітнику (звичайно, з погляду роботодавця), Г. Кершенштейнер був змушений все-таки визнати, що заняття працею в школі повинні пов'язуватись з навчанням. У своєму творі “Розвиток художніх здібностей дитини” він писав: “Просте введення будь-якої ручної праці не можна вважати плюсом для народних і

середніх шкіл, якою б цінною вона не була як фізичне заняття. Якщо нам пощастить обладнати в народних і середніх школах фізичні лабораторії, в яких школярі не тільки виконували б основні лабораторні роботи для дослідження найважливіших законів фізики, але й самі виготовляли б найпростіші прилади, то це буде дуже цінним завоюванням у галузі трудового виховання” (1, 3).

Почесне місце в народній школі Г. Кершенштейнер надає вчителю технічних дисциплін.

Значну увагу Кершенштейнер приділяв перебудові додаткових шкіл, бо саме на початку ХХ століття він працював над розробкою теорії “громадянського виховання”, для успішного здійснення якої потрібна була нова додаткова школа, яка б відповідала вимогам тогочасного суспільства. Реорганізація додаткових шкіл в Мюнхені розпочалась 1900 року і в основному була завершена до 1918 року. Всі додаткові школи поділялись на дві категорії: окружні й професійні додаткові школи. Перших 1908 року було 12, других – 46. Окружні додаткові школи призначались для тих підлітків, які вже закінчили народну школу або ще не вибрали для себе певної сфери діяльності, або були зайняті некваліфікованою працею, чи працювали за такою професією, з якої не було спеціалізованої додаткової школи. Окружні додаткові школи не мали особливої популярності в населення міста, підлітки відвідували їх лише з обов’язку. До 1912 року кількість професійних додаткових шкіл зросла до 54, а кількість окружних зменшилась до 8. Швидке збільшення кількості учнів у професійних додаткових школах (за 5 років кількість учнів у них зросла майже у два рази), матеріальна підтримка, яку вони одержували від різних професійних організацій, їхня участь у відкритті нових шкіл, у складанні для них навчальних планів, надання всім учням цих шкіл можливості відвідування заняття у певний час із звільненням на цей період від роботи – все це свідчило, по-перше, про відповідність по-новому організованих додаткових шкіл вимогам промислових кіл, по-друге, про те, що наближення змісту освіти до потреб практичної діяльності підвищували інтерес учнів до занять. Відвідування додаткових шкіл молоддю від 14 до 18 років було обов’язковим. Професійна або технічна підготовка, за Кершенштейнером, досягається через вивчення матеріалознавства, інструментів даного виробництва, практичних занять у шкільних майстернях, доповненням до професійної підготовки занять з малювання та креслення, ознайомлення з роботою великих майстерень і фабрик. Торговельно-господарча підготовка, на його думку, забезпечується введенням до навчального плану додаткових шкіл таких предметів, як прикладна арифметика, ведення торговельних книг, складання ділових паперів, а також ознайомлення з основами “промислового устрою” (Gewerbeordnung), які містили в собі інформацію про основні принципи взаємовідносин між робітником і роботодавцем, про діяльність кас взаємодопомоги, ремісничих об’єднань і т.д. При перебудові додаткових шкіл у Мюнхені Г. Кершенштейнер стежив за виконанням ряду вимог, значна частина яких стосувалась конкретних питань змісту освіти й організації роботи цих шкіл: дотримання вузької спеціалізації, злиття з додатковими школами інших професійних шкіл, які утримувались різними організаціями та об’єднаннями, залучення до викладання праці майстрів-спеціалістів.

У результаті реорганізації народної освіти, яка закінчилась в основному до 1908 року, в Мюнхені було створено 48 професійних додаткових шкіл, які відвідували підлітки, зайняті більш ніж у 50-ти професіях. Існували спеціальні школи для робітників поліграфічних підприємств, слюсарів, токарів, мулярів і штукатурів, малярів, годинників, теслярів, садівників, робітників готелів та ресторанів, торговців та ін. При кожній центральній додатковій школі були добре оснащені майстерні, які мали в розпорядженні всі необхідні інструменти й матеріали. Обладнувались ці майстерні звичайно тими професійно-ремісничими об’єднаннями або ж навіть й окремими

підприємствами, чії молоді робітники навчалися у даній додатковій школі. Для кожної окремої школи складався свій навчальний план, однак при організації занять і відборі навчального матеріалу для цих шкіл керувались єдиними для всіх принципами, які містилися у “Положенні про додаткові школи”, яке було затверджене баварським урядом. Згідно з цим положенням заняття у всіх додаткових професійних школах повинні були проводитись протягом 10 місяців на рік, у середньому по 8 годин на тиждень. До 1914 року нормою для більшості мюнхенських додаткових шкіл практично став дев'ятигодинний навчальний тиждень, крім того, поряд з обов'язковими дозволялись ще й додаткові заняття для тих, хто бажає. Обов'язковими предметами для вивчення у професійних додаткових школах були передбачені: релігія, німецька мова з веденням ділового листування, арифметика з бухгалтерським обліком, життє- і громадянознавство й предмети, пов'язані з конкретною професією. Для професій, які вимагали певної підготовки з малювання, цей предмет також був обов'язковим (обробка дерева й металу, будівельна справа, художні ремесла). Те ж саме стосувалось хімії, природознавства та інших предметів, введення яких у навчальний план визначалося лише утилітарною користю цих предметів.

Можна зробити висновок про те, що професійна практична підготовка учнів мюнхенських додаткових шкіл була старанно продумана й здійснювалась послідовно. Цінним в організації таких шкіл було застосування активних методів навчання, зв'язок практичних робіт і теоретичних занять з потребами професійної діяльності. До позитивних сторін мюнхенських додаткових шкіл можна віднести широке використання такого методу навчання, як екскурсії у музеї (головним чином у технічний та національний музей), на різні промислові підприємства, на промислові виставки, де були також спеціальні відділи, в яких містилися учнівські роботи. Часте відвідування музеїв, виставок, промислових підприємств дозволяло учням у наочній формі ознайомитись з історією і сучасним рівнем матеріальної культури, з діяльністю конкретних фабрик і заводів, що значною мірою сприяло розширенню загального й професійного кругозору робітничої молоді. Г. Кершенштейнер уважав необхідним проводити також екскурсії на виставки промислової сировини, способів її обробки, виставки, де даються різні коментарі та читаються лекції.

Взагалі додаткова освіта є не що інше, як продовження початкової освіти, завершення її. Звичайно, окремі особи або навіть групи людей можуть продовжувати й закінчувати свою освіту в інших навчальних закладах – середніх і вищих, загальних і професійних, але основна маса населення Німеччини закінчує свою освіту саме в додатковій школі, отже, вона є іншим, вищим ступенем обов'язкової початкової школи. Ці обидва ступені слугували єдиній меті – поширювати культуру в країні, задовольняти вимоги держави щодо загальної освіти. Таким чином, Г. Кершенштейнер прийшов до висновку, що додаткова професійна школа повинна давати учням не тільки торговельно-господарське виховання, а й громадянське виховання. Він вимагав, щоб його школа відповідала цим вимогам. Для технічного навчання він увів викладання товарознавства, вивчення знарядь виробництва, малювання і ліплення, а там, де це було можливо, практичні заняття у шкільних майстернях, які доповнювали навчання у майстра. Громадянське ж виховання вимагало таких навчальних і виховних заходів, які б вели до того, щоб “в учневі не була забута людина, а в робітникові – громадянин” (2, 131). Тільки тоді додаткова школа принесе справжню користь, якщо не буде випускати з уваги цю мету як у загальному, так і в ремісничому навчанні. Теоретично громадянському вихованню допомагало викладання особливого предмета “Життє- і суспільствознавства” (“Lebens-und Burgerkunde”), яке, з одного боку, було керівництвом для ведення розумного, здорового способу життя, а з іншого – повинно було показувати молодим людям з погляду історичного розвитку поступове зростання ремесла, промисловості, торгівлі й шляхів сполучення, щоб вони навчилися розуміти, як багатогранні інтереси однієї особи переплітаються із загальними

інтересами, розуміти, що “не самолюбство, а самовиховання робить сильним в економічній і соціальній боротьбі, що однобічне необдумане дбання про особисті інтереси шкодить не тільки співгромадянам, а передусім їм самим”(2:132).

У першому десятиріччі ХХ століття організація роботи мюнхенських народних шкіл, особливо додаткових, уважалась такою, яка найбільшою мірою відповідала потребам тодішнього соціально-економічного розвитку Німеччини. Досвід Г. Кершенштейнера уважно вивчався педагогами різних країн світу. Для проведення лекцій з питань організації реформованих народних шкіл його запрошували до багатьох країн, представництв і установ, зокрема, 1908 року – міста Шотландії, 1909 – уряд Швеції, 1910 – “Національне товариство для допомоги ремісничій і промисловій виховній справі” й великі університети Сполучених Штатів Америки і т.д. Інтерес до педагогічної діяльності за життя і після смерті Георга Кершенштейнера свідчить про великий його талент як педагога, так і політика й керівника.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кершенштейнер Г. Развитие художественного творчества ребенка /В кн.: Г. Кершенштейнер. Избранные сочинения. – М., 1915. – 322.
2. Кершенштейнер Г. Основные вопросы школьной организации. –СПб. – 1911. – 139.
3. Кершенштейнер Г. Понятие трудовой школы /В кн.: Новые идеи в педагогике. – СПб. – 1913. – 148.
4. Кершенштейнер Г. Трудовая школа. – М.: «Задруга», 1913. – 64.
5. Кузнецова Е.А. Проблема содержания образования в немецкой педагогике конца XIX – нач. XX вв. /В кн.: Вопросы истории немецкой педагогики. – М., 1975. – 181.
6. Паульсек Фридрих. Исторический очерк развития образования в Германии. Перевод под ред. В. Сперанского. – Типография тов-ва И.Д. Сытина. – М., 1908. – 333.
7. Пискунов А.И. Теория и практика трудовой школы в Германии (до Веймарской республики). – М., Изд-во Академии пед. наук РСФСР. – 1963. – 359.
8. Kerschensteiner G. Betrachtungen zur Theorie des Lehrplanes. – Munchen. – 1901. – 180 s.
9. Kerschensteiner, Marie. Georg Kerschensteiner. Der Lebensweg eines Sculreformes. 2. Aufl. – Munchen. – Berlin: Oldenbourg. – 1942. – 208 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Токарева Тетяна Станіславівна – викладач кафедри німецької філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: історія педагогіки.

КЛАСНО-УРОЧНА СИСТЕМА ТА ЇЇ МОДИФІКАЦІЇ У ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ

Тетяна Хоменко

У статті порушується питання про організацію систематичного навчання в школах Німеччини, відмінності від класно-урочної системи. Розглядаються особливості форм навчальних занять, альтернативних традиційному уроку.

This article runs about organization of systematical education in German schools, the differences of it from class-and-lesson system. Peculiarities of forms of training lessons, alternative to the traditional lessons are distinguished here.

Як відомо, кожна система навчання визначає організацію вивченого змісту освіти. Вона охоплює розподіл навчального змісту в часі, місце навчання, учнівські характеристики, форми навчальних занять, функції вчителя у навчальному процесі.

Класно-урочна система передбачає розподіл навчального змісту за річними ступенями (роками) та протягом року за фаховим принципом навчання. Місцем навчання виступають, звичайно, класні приміщення школи. В умовах класно-урочної системи заняття організуються з відносно постійною групою учнів (класом), яка вважається однорідною за віком, розвитком, рівнем знань. Основною формою навчальних занять є урок тривалістю 45 хвилин. Класно-урочна система надає педагогічне керівництво навчальною діяльністю учнів учителю-предметнику, який веде один предмет і відповідає за засвоєння фахового матеріалу учнями. Предмети є обов'язковими для засвоєння всіма учнями.

У німецьких школах різноманітні модифікації класно-урочної системи виникли як різноманітні модифікації класно-урочної системи, як наслідок високого ступеня диференціації навчального процесу. Кожному рівню освіти відповідає певний навчальний ступінь (7, 101). 1–4 класи становлять початкову школу і, відповідно, початковий ступінь освіти, 5–10 класи основної, реальної, загальної школи та гімназії утворюють перший ступінь середньої освіти, 10–13 класи гімназії та професійної школи – другий ступінь середньої освіти.

Після закінчення початкової школи, де всі діти вчать разом, кожного учня рекомендують до певного типу школи (головної, реальної, гімназії, загальної). Кожен тип школи відповідає основним схильностям дитини до практичної або теоретичної навчальної діяльності й має свої навчальні плани. На цьому ступені освіти модифікована класно-урочна система передбачає організацію навчання учнів у трьох циклах: цикл обов'язкових предметів, предметів обов'язкового вибору та цикл предметів вільного вибору. До обов'язкових предметів, навчальний зміст яких повинні засвоїти всі учні, належать усі предмети навчального розкладу. При обов'язковому виборі предметів кожен учень обирає заняття, що розширюють знання з певних обов'язкових предметів, або заняття, які починають новий предмет, що не вивчався учнем раніше (друга іноземна мова, інформатика). Обираючи предмети за вільним вибором, учні керуються своїми інтересами (кіномистецтво, друкарська справа та інше).

Другою модифікаційною ознакою класно-урочної системи є інша організація учнівських груп, яка досягається завдяки диференціації за успішністю, починаючи із сьомого класу. При диференціації за успішністю з певних предметів викладання в окремому класі ведеться на двох рівнях – основному для слабких учнів і підвищеному – для тих, хто добре встигає (німецька мова, перша іноземна мова, математика). До кінця першого ступеня середньої школи заходи диференціації охоплюють близько однієї третини предметів обов'язкового циклу. Незважаючи на диференціацію, яка поступово збільшується протягом всього періоду навчання, на цьому рівні середньої школи зберігається класна група як одне ціле. Організація навчання на цьому рівні є найбільше наближеною до класичної класно-урочної системи.

Реформованою моделлю класно-урочної системи є kern-курсова система в загальних школах. Ця система означає, що деякі навчальні предмети викладаються класу (навчальній групі) в цілому (kern), а інші – в курсах за успішністю (курси). У п'ятому класі всі учні мають однаковий розклад уроків та однакові заняття в навчальній групі (kern). На загальношкільній конференції діти поділяються на курси за підсумками навчання в п'ятому класі з англійської мови та математики: найвищий рівень (А-курс), середній рівень (В-курс), нижчий рівень (С-курс). Іноді учень працює на А-курсі з англійської мови, а з математики – на В-курсі або на С-курсі, і навпаки. Впродовж усього навчання в загальній школі частка предметів з організацією курсових занять зростає увесь час. На окремих курсах функціонує повна шкала оцінок. Щоб підготувати перехід учня на новий вищий рівень, організуються додаткові курси як перехідні.

При kern-курсoвій системі також існують предмети для вибору. При обов'язковому виборі учень може обрати серед різних предметів ті, які співвідносяться з його індивідуальними нахилами. Учень з доброю успішністю може сам вибрати одну четверту своїх занять (почати третю іноземну мову, вибрати політехніку, мистецтво, спорт або суспільні науки). Незалежно від шкільного навчання учень може розвивати свої особисті інтереси: відвідувати хор, оркестр, займатися музикою, інформатикою, шкільним садівництвом, випускати шкільну газету.

Таким чином, на цьому рівні середньої школи класно-урочна система отримує такі ознаки, як сильна диференціація за успішністю, наявність сфери предметів за вибором та частково організація навчання за курсами.

Другий рівень середньої школи охоплює 11–13 класи, в яких класно-урочна система перебудовується в курсову систему (5, 37). Особливо це стосується гімназійного вищого ступеню. Заняття на цьому рівні організуються як комбінація обов'язкових, обов'язкових за вибором та вільних за вибором занять. Кожен предмет навчального плану входить до одного з трьох розділів : 1) мовно-літературно-мистецький, 2) суспільно-науковий, 3) математично-природничо-технічний. Усі предмети компонуються в два цикли – цикл обов'язкових предметів та цикл предметів за вибором. У середині обох циклів за кожним фаховим предметом розрізняють основні курси та розширені. У той час, як основні курси (3 години на тиждень) забезпечують усім учням загальну освіту, розширені курси (5–6 годин на тиждень) повинні надавати поглиблені знання. До 2/3 занять відбувається в основних курсах. Кожен учень повинен вибрати щонайменше два розширені курси. Частина федеральних земель обмежує пропозиції певними комбінаціями розширених курсів.

Основними модифікаціями класно-урочної системи на цьому рівні середньої школи виступають сильна диференціація навчання, що веде до іншого, ніж у класно-урочній системі, способу групування учнів, організація занять не за одним для всіх розкладом, а за курсами, наявність сфери предметного вибору та розпуск сталих навчальних груп (класів). Зберігаються ознаки організації учнів за ступенями навчання, фаховим принципом, місцем навчання. Основною формою навчальних занять залишається урок у 45 хвилин під керівництвом учителя-предметника.

Важливим компонентом системи навчання є навчальне заняття. Це формальна одиниця навчального процесу, яка реалізується в певному місці, з певною групою учнів, у певний час, у рамках якої виконується певне дидактичне завдання. Основною формою організації навчальної діяльності в школі став урок. У процесі історичного розвитку цієї формальної одиниці виникають спеціальні уроки. Часто в рамках уроку окремі методи пов'язуються з певним типом соціальних зв'язків. Так, з поєднання фронтального навчання з методом “доповідь учителя” виникли уроки-лекції, фронтального навчання з методом “доповідь учня” – уроки-семінари, групового навчання з методом демонстрації та показу – лабораторні роботи, словесних методів з індивідуальним навчанням – співбесіди. Спеціальні уроки, в свою чергу, диференціюються за окремими методичними ознаками.

Аналіз теоретичних джерел з цього питання (1–4) показав, що уроки як форма навчання, специфічна для класно-урочної системи, підлягають класифікації за такими рисами:

- а) прерогативними методами навчання;
- б) характером навчального змісту (фахові, міжфахові);
- в) за переважальним видом навчальної діяльності (виконання навчальних експериментів, написання творів).

Тривалий час урок уважався єдиною та універсальною формою, придатною для розв'язання практично всіх дидактичних завдань. За період свого розвитку він привів до дидактично-методичної монокультури, яка є ознакою класно-урочної системи. Як будь-

яка форма навчання, урок має певні характеристики: займає стаłe місце в навчальному розкладі, ритмізує навчальний час у 45 хвилин, має спеціалізоване місце проведення (класні кімнати), надає керівництво одному вчителю, проводиться з однією сталою групою учнів, співвідноситься з певним фаховим предметом, передбачає один навчальний результат для всіх учнів.

У німецькій педагогіці урок найчастіше розглядається як формально-організаційні та часові рамки. З цих позицій він зазнає критики як форма навчання, яка нівелює особистість. У Німеччині здійснюються спроби пошуку форм навчання з альтернативними характеристиками. Дуже часто практикуються “епохальні” заняття, об’єднані заняття, вільна робота, “наставницькі” заняття.

“Епохальні” заняття введені в навчальні плани федеральних земель (9). Предмети з однією годиною на тиждень за навчальним планом рекомендується вивчати “епохально”. Найбільше поширення ці заняття набули у вальдорфських школах. При “епохалізації” навчання змінюється порядок проведення вчителем занять. Фахові уроки проводяться не за розкладом, а один предмет викладається протягом місяця по 2–4 години кожного дня, іноді на основі тематичного принципу, коли для опанування певної теми залучається навчальний зміст інших предметів. За цей час належить вивчити більшу частину річного матеріалу, рекомендованого навчальним планом. У процесі “епохалізації” навчання практикується виклад матеріалу вчителем та виступи учнів з рефератами. Для предметів, засвоєння яких неможливе без практичних вправ, передбачені уроки в 45 хвилин. Учитель керує навчальною діяльністю учнів, йому необхідно ретельно добирати й упорядковувати навчальний зміст, відокремлювати головне та похідне. “Епохальне” навчання досягає своєї мети за умови виділення вчителем основної ідеї, яка дає змогу розкрити зміст навчання в його зв’язках. “Епохальні” заняття надають більше можливостей для концентрації розумової діяльності, оскільки знайомлять учнів із змістом навчання спочатку у стислому, а потім у детальному вигляді. На заняттях проводиться також перевірка завдань та узагальнення вивченого.

Таким чином, принципом часової організації “епохальних” занять не є розклад. Заняття проводяться так, що весь зміст навчання дається в концентрованому вигляді. Усувається така характеристика уроку, як 45-хвилинна ритмізація навчального часу.

У загальних школах виникла така форма навчання, як об’єднані заняття, котрі передбачають спільну роботу багатьох учителів у великих групах учнів при часовій диференціації. Вчителі разом готують заняття, проводять та оцінюють його, учні працюють у великих групах з гнучкою організацією. Розрізняють три види угруповань учителів. По-перше, фахово-специфічні – декілька вчителів математики або фізвиховання проводять заняття разом. По-друге, надпредметні вчительські групи – вчитель хімії, вчитель фізики та вчитель біології об’єднуються в одну природничу групу для викладання певної теми. По-третє, вчителі можуть працювати в одній загальнофаховій групі. У трьох класах реальної школи, об’єднаних в одну велику групу, можуть бути викладені всі можливі навчальні предмети.

Великі групи учнів можуть об’єднуватись за “горизонтальним”, “вертикальним” та змішаним типами. Про “горизонтальну” організацію говорять, коли об’єднуються класи 7А, 7Б, 7В, про “вертикальну” – при об’єднанні класів 7А, 8А, 9А, про змішану організацію йдеться, коли об’єднуються класи 8Б і 8В з 9Б і 9В. Всі учні поділяються на малі групи за певними навчальними цілями, кожною керує один з учителів. Учителі самостійно розв’язують питання про викладання фахів, організацію малих груп, несуть персональну відповідальність за кожного учня.

Ця форма занять відрізняється від класичного уроку за способом групування учнів. На відміну від уроку, який проводиться з одним класом постійного складу, в цьому занятті можуть брати участь учні кількох класів. Об’єднане заняття може стосуватись не одного

фаху, а різних, при цьому керівництво надається не одному, а кільком учителям, часто різних фахів. Місцем проведення можуть бути не тільки класна кімната, а й актовий зал чи навіть коридор.

В альтернативних школах Німеччини практикується ще одна форма навчання, так зване “наставницьке” заняття, яку обгрунтував П. Петерсен (8, 260). Школи П. Петерсена – це школи без класів. Навчання проводиться у так званих базових групах, кожна з яких об’єднує дітей трьох років народження, тобто в групах відсутня гомогенність за віком дітей. Коли новачків приймають до групи, старші надають їм допомогу. На другий рік новачок стає “фахівцем”, на третій – “майстром”. Майстри допомагають членам своєї групи в навчанні й самі вчаться, допомагаючи. Провідна ідея такої організації навчання полягає в тому, що справжнє навчання часто відбувається тоді, коли навчаєш сам. У державних школах Німеччини метод “навчання через викладання” впроваджується поки що експериментально. Варіант “наставницького” навчання набув форми індивідуалізованих занять. Учні, які не встигають, свідомо прикріплюються наставниками до молодших школярів викладати той матеріал, у якому вони самі мають прогалини. Від наставника очікується підвищення успішності. Щоб допомогти своїм підопічним перебороти труднощі в навчанні, наставник повинен так засвоїти матеріал, щоб володіти ним упевнено. Заняття планується вчителем або наставником. Діяльність наставника може обмежуватись одним фахом або декількома. Кожний наставник опікує одного учня на занятті або викладає багатьом учням одночасно. Час для такого навчання обирає вчитель разом з наставником, регулярність занять – один або кілька уроків на тиждень за потребою. Місце проведення занять – найчастіше, класна кімната або актовий зал.

На відміну від уроку, таке індивідуалізоване заняття не передбачає одного навчального результату для всіх учнів-наставників, бо кожному з них потрібно надолужити різні знання. Заняття не проводяться з однією сталою групою учнів-наставників, наставники змінюються кожен раз залежно від матеріалу, який повинен викладатися молодшим школярам. Учитель бере участь тільки в підготовці “наставницького” заняття, на уроці учень-наставник не має безпосередніх контактів з учителем.

Хоча урок залишається основною формою навчальних занять, його дидактична спрямованість на “середньостатистичного” школяра, ігнорування індивідуальних особливостей дітей, розпорошення та деталізація навчального матеріалу спонукає німецьких педагогів до пошуку нових форм. Прийнята в школах Німеччини диференціація навчання тільки частково виконує функцію гомогенізації навчальних груп, не враховуючи особливостей особистості дитини. Альтернативні форми навчальних занять спрямовані, насамперед, на переорганізацію навчальних груп та перегляд функцій вчителя-предметника на занятті. Завдяки формальним змінам ламаються також часові рамки уроку, розклад уроків, співвідносність заняття з певним предметом та отримання єдиного навчального продукту для всіх учнів навчальної групи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М.: Педагогика, 1989.
2. Зотов Ю.Б. Организация современного урока. М.: Просвещение, 1984.
3. Махмутов М.И. Современный урок. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1985.
4. Форми навчання в школі / Під ред. Ю. Мальованого. – К.: Освіта, 1992.
5. Bildung in Bayern. München: Bayerisches Ministerium für Unterricht, Kunst, Wissenschaft, 1996.
6. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: KMK, 1996
7. Führ Chr. Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme. Bonn: Inter Nationes, 1994.

8. Kluge B. Der Jena-Plan ein zukunftsweisendes Reformmodell// Röhrs H., Penke A., (Hrsg.). Die Reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog. Frankfurt/Main: Lang, 1994, - s. 249-264.
9. Thüringer Schulordnung. Erfurt: Thüringer Kultusministerium, 1996.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Хоменко Тетяна Анатоліївна – викладач кафедри германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка.

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Наталія Чернега

У статті розглядається актуальна проблема розвитку критичного мислення учнів, показано погляди вітчизняних учених на розв'язання цього питання в Україні.

The article runs about the actual problems of developing the critical thinking of the schoolchildren, and also the points of view of the Ukrainian scholars on the developing of this point in Ukraine given.

Подолання репродуктивного стилю навчання і перехід до нової парадигми, яка забезпечила б пізнавальну активність і самостійність мислення учнів, є одним з найважливіших завдань. Уміння людини правильно мислити відіграє величезну роль не тільки в пізнанні людиною навколишнього світу, свого місця в ньому, але й у її моральному та естетичному вихованні. Тільки людина, що активно, критично мислить, може об'єктивно оцінити події, зробити правильні висновки, досягти успіхів у різноманітних сферах діяльності. Досягнення цієї мети потребує максимально активізувати діяльність учнів, формуючи в них уміння мислити самостійно й критично.

Навчання, яке зводиться в основному до передачі знань через завантаження пам'яті учнів, не активізує їх до творчої праці, не вчить мислити критично й навіть не формує у них такої потреби, що не сприяє формуванню свідомого ставлення до життя.

"Школа повинна учити мислити" – така суть стратегії, котра визначає дослідження вчених різних країн. Як указує відома дослідник З.О.Малькова (4), у США цьому питанню приділяється значна увага. Так у федеральному законі 1994 року "Національні цілі освіти" підкреслюється, які відсоток учнів, що демонструють спроможність міркувати, мислити, розв'язувати проблеми, застосовувати знання, повинен істотно зрости. А фахове об'єднання педагогів США (Національна асоціація освіти) вказує, що мета, яка пронизує і скріплює всі інші цілі освіти, – це розвиток здібності мислити.

Відомі вчені Тягло та Воропай у праці, присвяченій критичному мисленню (1), вказують на те, що вже в середині 80-х років у США курс критичного мислення набув офіційного визнання. Так, 1983 року був опублікований документ, у якому були вказані вимоги до вступників у вищі навчальні заклади. Особлива увага в ньому приділялася навичкам критичного мислення. Це, наприклад:

- уміння говорити й слухати,
- уміння міркувати,
- уміння вчитися.

Вимоги до уміння міркувати такі:

- спроможність формулювати проблему та пропонувати й оцінювати способи її розв'язання;

- вміння розпізнавати індуктивні й дедуктивні міркування, виявляти в міркуваннях помилки;

- спроможність виводити розумні висновки з інформації, отриманої з різноманітних джерел, а також раціонально захищати одержані висновки;
- розуміти, розвивати та використовувати поняття й узагальнення;
- відрізнити факт від думки.

Описи багатьох академічних дисциплін також звертають увагу на необхідність розвитку критичного мислення. Тут підкреслюється необхідність учити студентів :

- критично й конструктивно обмінюватися ідеями, зокрема, під час дискусій між собою і під час спілкування з учителями;
- задавати й відповідати на питання з розумінням і по суті;
- сприймати конструктивну критику й учитися на ній.

Також указується на необхідність розвивати здатність читати критично, тобто висувати в процесі читання доречні питання щодо тексту, виділяючи в ньому вихідні припущення і наслідки, оцінюючи ідеї. А в процесі дискусії, виявляти логічні протиріччя.

Так, у 80-х роках критичне мислення набуло офіційного визнання як вагомий елемент освіти, а надалі визнана його автономія як навчального предмета. А вже в 90-х роках критичне мислення і навички, що ґрунтуються на ньому, оцінюються як національні стандарти найближчого майбутнього.

Тягло і Воропай (1) у своїй праці вказують, що американська модель навчання зараз спрямована на розвиток мислення вищого порядку, коли цінується думка, а не механічне повторення, цінується залучення учнів до інтелектуальної роботи, виховання прагнення до неї.

Викладання курсу критичного мислення в Північній Америці здійснюється у двох напрямках, кожен з яких характеризується своїми методами й теоретичним фундаментом. Перший напрямок – спроба охопити узгодженою освітньою програмою довузівську й вузівську освіту. Другий – затвердити критичне мислення як методичний стержень викладання ряду академічних дисциплін. У цьому розумінні критичне мислення є не просто ще одним предметом, а фактором освіти, що дозволяє підвищити її ефективність. На основі досвіду Інституту критичного мислення США розроблено проект "наскрізного курсу критичного мислення", який повинен сприяти підвищенню рівня засвоєння тих дисциплін, які використовують його ресурси.

Згідно з працею Тягло і Воропай, підручники, призначені для вивчення курсу критичного мислення студентами американських університетів, визначають критичне мислення як особливий вид мислення, що має на меті оцінку ідей. Більш вузько воно пов'язано з перевіркою точності тверджень та обґрунтованістю міркувань. Ще його можна розуміти, як систематичну оцінку аргументів, засновану на чітких раціональних критеріях.

На основі сказаного вище Тягло і Воропай указують на необхідність широкого осмислення критичного мислення як актуального виклику системі освіти США. Але хіба не зіткнеться з подібним викликом освіта України, спрямована на якнайшвидший розвиток?

Аналіз наукової літератури, присвяченої проблемі мислення, показав, що в колишньому Радянському Союзі не приділялось достатньої уваги проблемі критичного мислення, хоча деякі вчені працювали над розробкою цієї теми, але ж їхні висновки не набули широкого резонансу. Освітні програми були традиційно спрямовані на те, щоб навчити учнів точно висловлювати свої думки й здійснювати різні види дедукції на підставі заданих посилань. А тим видам умовиводів, за допомогою яких можна одержати якісно нові знання, критично аналізувати наявну інформацію й успішно відстоювати власний погляд у дискусії, достатньої уваги не приділялося. Потяг до формальної точності придушувала практичну спрямованість навчального матеріалу, а приклади найчастіше недостатньо були пов'язані з розв'язанням практично важливих завдань. У цих фактах не можна не

побачити панування тоталітарної ментальності, органічно зв'язаної з догматичним способом мислення. Ця спадщина й зараз має великий вплив на сучасний розвиток освіти.

Як зазначалося вище, деякі вчені все ж таки приділяли значну увагу дослідженням питань, присвячених критичному мисленню, вказували на необхідність формування критичності в учнів як однієї з найважливіших якостей розвинутого розуму. Яскравий приклад тому – "Розвиток критичного мислення учнів у процесі навчання" радянського вченого С.І.Векслера. Ця книга була видана 1971 року в Києві, що вказує на факт проведення досліджень у цій галузі в Радянському Союзі ще в ті роки! Зупинимося на деяких найважливіших дослідженнях, висвітлених у цій книжці.

Критичність мислення визначається не тільки як здатність людини помічати недоліки в чужій роботі, в ідеї, в предметі, а й як більш широкі здібності аналізувати, виявляти позитивне й негативне в явищі.

Критичність розуму вимагає цілої системи вмій та здібностей, що передбачає здійснення складних розумових дій. Критичне мислення забезпечує здатність дати правильну оцінку чужих думок, діяльності, засобів її здійснення і результатів. Необхідною умовою критичного й самокритичного мислення є розвинена здатність до аналізу, порівняння і узагальнення явищ. Саме це допомагає обґрунтувати своє оціночне судження, розкрити причину оцінки, навести докази. Тому необхідною (але недостатньою!) умовою розвитку критичності мислення учня у процесі навчання є знання даних науки й сформовані навички виконання логічних операцій, за допомогою яких можна глибше пізнати світ.

Однією з форм критичного ставлення до дійсності є самокритичність як уміння об'єктивно оцінювати результат своєї праці. Це самоспостереження, самоаналіз та самооцінка, що допомагають удосконалювати себе та уникати нових помилок. Це – вміння порівнювати себе з іншими людьми, розуміння своїх можливостей, місця в житті.

Векслер так само, як і сучасні американські вчені, приділяє у своїй праці велику увагу дискусії, спираючись на те, що істина народжується у суперечці. Саме при зіткненні двох думок, їх протиставленні можна виявити помилки кожної і способи подолання цих помилок. Він указує на те, що людським судженням притаманна деяка односторонність. Людині важко буває без усякого приводу поставити під сумнів власні уявлення, систему доказів, яка здається їй незаперечною. Щоб поглянути на річ інакше, нашому розуму потрібний опонент, який висуне інший погляд, іншу систему доказів, що вимагає спростування. Уміння брати участь у дискусії, відстоювати свої судження, об'єктивно оцінювати доводи опонента, спростовувати їх, якщо вони хибні, – важлива особливість критичності розуму. Той, хто критикує, повинен також уміти визначити й основи доказів, їх джерела, чітко уявити свої вихідні позиції. Іноді критичній думці потрібна і здатність знаходити способи усунення недоліків, удосконалення предметів і явищ. Це дуже важливо, бо мета критичної оцінки – допомогти подолати недоліки.

Передумовою розвитку критичності мислення учнів у процесі навчання Векслер, як уже зазначалося, вважає обсяг знань науки й сформовані навички виконання логічних операцій. Також він рекомендує організовувати практичні завдання, що вимагають критичної спрямованості думки. Завдання можуть бути різними, але вони повинні вимагати в учня вміння :

- Виявити помилку.
- Довести помилковість даного положення.
- Спростувати хибні ідеї, слабко аргументовані.
- Спростувати ідеї, обґрунтовані з порушенням законів логіки.

У процесі спростування Векслер виділяє такі операції:

1. Вибір і точне формулювання того судження, яке треба спростувати.

2. Добір аргументів (важливо навчити учнів не просто перелічувати факти, а й аналізувати їх).

3. Вибір способу спростування: індуктивний чи дедуктивний, прямий чи непрямий.

Види роботи, спрямовані на розвиток критичності мислення учнів, рекомендовано такі:

- Організація взаємоперевірки виконання завдань.
- Рецензування.
- Дискусія.
- Спеціальні практичні завдання на спростування помилкових суджень.

За умови розвитку критичного мислення учні можуть не тільки зв'язно викладати вивчений матеріал, а й висловлювати самостійні розгорнуті оціночні судження, переконливо аргументувати їх. У них посилюється прагнення до висловлення критичних думок як однієї з форм виявлення самостійності. Все це, вважає Векслер, сприяє правильному формуванню розуму, особистості в цілому.

Виходячи з усього сказаного вище, можна зробити висновок про необхідність розвитку критичного мислення на сучасному етапі, про актуальність цієї проблеми. І хоча раніше їй не приділялося достатньо уваги (як це робилося, наприклад, у США), деякі вітчизняні вчені досліджували цю проблему вже давно. Але, як уважають сучасні дослідники Тягло і Воропай, якщо прийняти досягнення у сфері розвитку критичного мислення у Північній Америці як деяку систему відліку, то стан розвитку його в Україні можна оцінити, як ембріональний. І хоча сьогодні можна запозичати багаті напрацювання західних педагогів і вчених, це завдання наштовхується на різного роду перешкоди – від елементарної відсутності ресурсів до психологічної упередженості проти "впливу Заходу" чи природної інертності менталітету. Ці вчені вважають, що введення курсів критичного мислення в тому вигляді, в якому вони зараз викладаються в США, бажане, але вони повинні мати експериментальний характер та не нав'язуватися усім і кожному в обов'язковому порядку.

З.А.Малькова (3) вважає, що освіта – то невід'ємна частина культури народу, що сягає корінням у глибоке минуле. Кожна нація має свою школу, побудовану на специфічних для суспільства ідеалах, віруваннях, життєвих орієнтаціях, взаємозв'язках, стилі поведінки. Нам не слід перебудовуватися на чужий лад. Занадто глибокі корені культури народу, щоб вирубати їх і насадити на їхньому місці чуже шкільне дерево.

Дійсно, якість чергове корінне ламання і силове впровадження нового недоречне. Набагато більш перспективна поступова цілеспрямована робота, котре має метою розробку курсу критичного мислення, що синтезує як світові досягнення і стандарти, так і здорові національні традиції і набуток.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века. – <http://www.geocities.com/tyaglo/>.
2. Векслер С.І. Развитие критического мышления учнів у процесі навчання. – К.:Радянська школа, 1971.
3. Малькова З.А. Американская школа: взгляд изнутри.// Педагогика. – 2000. – №9.
4. Малькова З.А. США: поиски решения стратегической задачи школы.// Педагогика. – 2000. – №1.
5. Яакко Хинтика. Действительно ли логика – ключ ко всякому хорошему рассуждению? //Вопросы философии. – 2000. – №11.
6. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. – М.:Просвещение, 1976.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чернега Наталія Сергіївна – аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: особистісно-орієнтоване навчання на уроках математики, розвиток мислення підлітків.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДІ ТА ЇЇ СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЗАСОБАМИ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Світлана Шандрук

У статті розглядається проблема соціалізації особи способом формування її ціннісних орієнтацій виховними інституціями сьогодення, зокрема засобами масової інформації.

This article deals with the problem of socialization of a person by formation of valuable orientations with the help of modern educational institutions, such as massmedia

В умовах глибоких політичних, економічних та соціальних змін в усіх галузях життя сучасного суспільства з'явилась необхідність по-новому розглянути проблему виховання ціннісних орієнтацій підростаючого покоління. Сучасний об'єктивний характер суспільного прогресу в галузі педагогічної діяльності веде до того, що на зміну монопольному статусу школи у сфері виховання особистості, її формування і розвитку приходить всебічна взаємодія всіх інститутів соціалізації, які діють у межах правового простору, зокрема й засоби масової інформації (ЗМІ).

Змі є одним із основних інститутів соціалізації, покликаним у всьому цивілізованому світі регулювати та забезпечувати основні права та обов'язки демократично вільної людини. Засоби масової інформації належать до такого виду соціального спілкування, котрий за своєю природою та сутністю є сферою активізації аксіологічного виховання, творчого становлення й розвитку людини, всіх її духовно-моральних сил, що забезпечується культурним прогресом суспільства в цілому (Б.Бло, Л.Миколаєва, Л.Порше, Р.Торай, П.Ферран, Л.Чашко та ін.).

Значний внесок у розробку проблеми масової інформації як інституту соціалізації, так і фактора виховання ціннісних орієнтацій молоді людини, зробили такі відомі сучасні вчені, як: І.Бех, Ю.Гальперін, Л.Гордін, І.Кон, В.Ксенофонов, В.Москаленко, О.Первишева, Л.Сніжко та інші (аналіз проблеми виховання молоді, принципи взаємодії соціальних інститутів, фактори та умови виховання); В.Гуров, І.Левшина, І.Зверева, В.Лізанчук, А.Толстих, А.Харчев, С.Хлебик та інші (аналіз різних змістових аспектів засобів масової інформації і комунікації); Л.Біла, І.Дубровицький, Г.Камаєва, Л.Масол, Т.Сущенко та інші (нові форми роботи з організації навчально-виховного процесу й дозвілля старшокласників).

Протягом останнього десятиріччя істотно зріс інтерес до вивчення зазначеної проблематики в Україні, особливо у площині гуманізації та гуманітаризації освіти (В.Бутенко, С.Гончаренко, М.Євтух, С.Мельничук, Л.Міщик, В.Радул, О.Савченко, О.Сухомлинська, С.Харченко та ін.), моделюванні специфічної педагогічної стратегії, зорієнтованої на нову соціальну реальність, у лоні якої відроджується і розвивається вітчизняна та світова культура, зокрема й інформаційна (Л.Коваль, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, Г.Сагач, Г.Тарасенко, Г.Шевченко та ін.).

Ціннісні орієнтації позначені суб'єктивним досвідом і є сумою життєвих настанов, які формують основні засоби досягнення мети, набуваючи функцій важливих регуляторів соціального розвитку людини. Відображаючи зміни в суспільстві, ціннісні орієнтації містять у собі широкий спектр проблем. Вони свідчать про реальний потенціал особистості, її стосунки в суспільстві, соціальній групі, до якої вона належить, про здатність керуватися принципами й нормами моральності, гуманізму, свободи та відповідальності. Тому питання цінностей, ціннісних ставлень та орієнтацій на них

людини вже близько п'яти десятиріч є найактуальнішими. Першими їх дослідниками були філософи й соціологи, а вже згодом вони привернули до себе увагу психологів і педагогів.

Слід зазначити, що первісні ціннісні уявлення існували ще у філософії стародавніх цивілізацій, античності та середньовіччя. Перші спроби філософськи осмислити цінності зробили стоїки (філософський напрям часів занепаду рабовласництва та переходу до раннього феодалізму) Сенека, Епіктет, Марк Аврелій, які поділили філософію на логіку, фізику та етику. Найважливішою частиною філософії стоїків є етика. Моральність, на їх думку, полягає в тому, щоб керуватися розумом і жити згідно з природою. Мораль же орієнтується на цінності. Адже суто аксіологічне, ціннісне бачення світу виникає лише з появою т.з. “рефлексованого суб’єкта”, джерелом рефлексії якого стають сподівання і певні вимоги до навколишнього світу. В результаті такого ставлення світ мовби подвоюється: поряд з об’єктивною реальністю право на існування отримує й ціннісне її сприйняття.

Значний внесок у розробку теорії цінностей зробив І.Кант. Розробляючи регулятивні принципи “практичного розуму”, він створює специфічну галузь філософського знання – теорію цінностей, згідно з якою об’єкти таких понять, як безсмертя душі, свобода, Бог, реально, не існують, проте допускається можливість їхнього існування в суто практичних цілях.

Але безпосереднє становлення аксіології пов’язано з Германом Лотце. У своїй універсальній праці “Енциклопедія філософії” він стверджував, що витoki цінності слід шукати не в дійсності, а в людській свідомості. Він уперше використав поняття “цінність” для виявлення позитивної якості духовного буття людини. Дальшого розвитку аксіологія набула в працях неокантіанців Баденської школи (В.Віндельбанд, Г.Ріккерт та ін.), котрі трактували цінності як ідеальне буття норми.

Розвиток теорії цінностей наприкінці XIX – початку XX століття визначався двома протилежними підходами: визнанням цінності продуктом свідомості або об’єктивним феноменом. Натуралістичний психологізм в аксіології виявляв першу тенденцію (Дж.Дьюї, А.Мейнонг, Еренфельс, Р.Перрі та ін.). Інше обґрунтування сутності цінностей пішло по шляху утвердження їхнього надособистісного характеру. Як приклад такого підходу можна навести досвід персоналістичного онтологізму, котрий поданий у філософії М.Шелера.

Доречно зазначити й особливості трактування цінностей у межах соціологічного аспекту в аксіології. Так, М.Вебер одним з перших увів аксіологічні категорії до соціологічних досліджень. Він розглядав цінність як виявлення установки людини тої чи іншої історичної епохи. Для представників західної соціології (Т.Парсонс, У.Томас, Ф.Знанецькі, К.Девіс та ін.) цінності – найважливіші регулятиви людської поведінки й дії, фактори цілісності, стабільності, інтеграції суспільних систем різних рівнів, що розглядаються як об’єктивний фактор соціалізації. Слід зазначити, що саме виявлення цього положення є важливою віхою у розвитку теорії цінностей. З’явилася можливість розглядати сутність і природу цінностей суб’єктивно-об’єктивно через розкриття специфіки ціннісного ставлення.

Комплекс цінностей може бути визначеним як низка змістовних елементів, що виступає для людини особливою значущістю. Цінність виявляє суттєве ставлення, де визначається вагомість об’єкта для цілей суб’єкта в якісних і кількісних показниках. Адже для того, щоб те чи інше явище дійсності стало цінністю, воно повинно мати певні якості, які можуть бути корисними для людини. У цьому розумінні цінність – об’єктивна. Вона об’єктивна і в тому розумінні, що сам відбір та використання потрібних якостей визначаються інтересами й потребами людей. І, мабуть, буде помилковим ототожнювати цінність з оцінювальним предметом. Адже цінність є значення предмета для людини, бо без ставлення до неї категорія цінності не матиме сенсу. В такому розумінні цінність – суб’єктивна.

Єдність суб'єктивного та об'єктивного в ціннісному аспекті виявляється в градації самих цінностей. Цінність визначається інтенсивністю тих об'єктивно притаманних їй властивостей, які мають непересічне значення для людини. Якщо всі цінності розподілити за ступенем їх значущості для людського буття, то можна отримати класифікацію у вигляді ієрархії цінностей, яка підпорядковується принципу субординації, де кожна з них відносно до вищерозташованої відіграє роль засобу або умови.

Предметом більш глибокого вивчення ця проблема постає з 1960-х років. Її першим вітчизняним дослідником був В.Тугаринов. Обгрунтована ним концепція набула методологічного значення як для філософського, соціологічного, так і психолого-педагогічного аспектів теорії цінностей та формування ціннісних орієнтацій.

У філософських працях М.Кагана, Л.Столовича, В.Толстих, Н.Чавчавадзе та інших дослідників умовно виокремлюються чільні групи цінностей: 1) цінності життя (здоров'я, спілкування, радості людини); 2) цінності культури (вони в свою чергу поділяються на матеріальні та духовні); 3) суспільні цінності (громадський порядок, мир, справедливість тощо); 4) економічні цінності (корисні речі тощо). До предметних цінностей відносять природні й соціальні блага, добро й зло, споживчу вартість продуктів праці, їх корисність, здобутки матеріальної та духовної культури тощо. На відміну від предметних, нормативними цінностями вважаються цілі, установки, ідеали, моральні вимоги. І якщо предметні цінності є об'єктами потреб особи, то нормативні – це цінності людської свідомості, де відображені самі потреби й інтереси людини.

Хоча в науковій літературі до цього часу відсутній єдиний підхід до дефініції цінностей, однак при наявності зазначених вище положень можна зробити деякі попередні узагальнення:

1. Цінності – соціальний феномен, який існує в діалектичному сенсі суб'єкт-об'єкт.
2. Це важливий соціалізуючий фактор, що стимулює поведінку й вчинки особи та суспільних груп.
3. Цінності визначають ставлення людини до світу, до самої себе, спрямовують її розвиток.
4. Життя людини й суспільства – безконечний процес створення цінностей та їх переоцінки.

Аналізуючи цінність за допомогою значущості, слід підкреслити, що вона є соціальною формою буття явища або предмета. Світ явищ і предметів, в якому живе людина, має для останньої значення або значущість в аксіологічному сенсі, а тому є для неї цінністю.

У соціологічній науці ціннісні орієнтації не відразу одержали статус самостійного поняття. В одній із перших праць, де вони були введені в апарат прикладного соціологічного дослідження, В.Ольшанський визнав у них систему певних цінностей особи, детермінованих соціально-психологічними факторами. Звідси в ціннісних орієнтаціях почали вбачати один із способів функціонування цінностей у свідомості особи. А конкретне визначення ціннісних орієнтацій як самостійного поняття, що відображає певні явища стосовно особистості та суспільства, вперше було обгрунтовано А.Здравомисловим і В.Ядовим у дослідженні “Ставлення до праці та ціннісні орієнтації особистості”. Автори трактують це поняття як систему установок, становлення котрих зумовлюється життєвим досвідом особи.

Шлях, запропонований сучасними дослідниками-соціологами (В.Водзинська, Ю.Сурмін, І.Левикін, В.Ольшанський, Е.Соколов, І.Смолянинов, В.Ядов та ін.), виявився досить плідним. Завдяки своєму інструментальному характеру названі ними підходи надають можливість не тільки прояснити місце і роль ціннісних орієнтацій як самостійного феномена, але й дають змогу розв'язати досить широке коло питань, пов'язаних з вивченням різноманітних видів соціальної діяльності, поведінки людини.

У психолого-педагогічній науці поняття “ціннісні орієнтації” почало активно

використовуватися лише за останні десятиріччя. У дослідженнях В. Анненкова, З. Васильєвої, С. Гончаренка, В. Дряпкі, І. Зязюна, М. Казакіної, Л. Коваль, С. Комарова, І. Нужної, В. Радула, У. Суни та інших учених психолого-педагогічний аспект вивчення цього феномена ґрунтується на філософському й соціально-психологічному розумінні ціннісних орієнтацій і розглядається як результат залучення особистості вихованця до суспільної практики.

Психолого-педагогічний аспект цієї проблеми дає можливість виявити декілька важливих параметрів, що характеризують сутність ціннісних орієнтацій. Так, з одного боку, вони становлять взаємозв'язок елементів психологічної спрямованості особистості, її інтересів, потреб, здібностей, смакових установок, а з іншого – виявляються як віддзеркалення певного виду ціннісно-орієнтаційної діяльності, котра зумовлена рівнем розвитку ставлень і переваг людини в широкій сфері матеріальної та духовної культури. Ціннісні орієнтації виступають і складовою частиною світорозуміння особи, тобто елементом її свідомості, що також виявляється у всіх сферах життєдіяльності. “Вибір людиною тих чи інших цінностей, які визначають її орієнтацію в процесі діяльності, – не приватна справа особи, бо ж будь-яке суспільство зацікавлене в тому, щоб цінності кожної конкретної людини відповідали її загальним цінностям та ідеалам. А з'ясування факторів та умов, які впливають на виховання ціннісних орієнтацій особи, є одним із головних завдань сучасної психолого-педагогічної науки” (3, 37).

Ціннісні орієнтації – вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей. Вони формуються в процесі соціального розвитку індивіда, і навпаки, здійснюють належний вплив на його соціалізацію. Як слушно зауважує академік С. Гончаренко: “Виховання людини можна розглядати як керування становленням або зміною ціннісних орієнтацій” (2, 357).

Від того, наскільки активно буде засвоєна особою система цінностей і наскільки ця система буде відповідати загальноприйнятим цінностям суспільства, залежить і рівень розвитку індивідуальних орієнтирів кожної людини, міра її адекватного ставлення до загальнолюдських цінностей. Адже соціальне виховання кожної окремої особи залежить від того, як вона засвоює й реалізує досягнення практики суспільства та виявляє в ній свої індивідуальні здібності. “Критерієм соціальної активності особи, – підкреслює Т. Мальковська, – є перетворення діяльності із зовнішньої необхідності в її внутрішню потребу” (7, 12–13).

Вимога реформування освіти часто пов'язується з ідеєю відродження принципу пріоритету духовних цінностей над економічними: “Така реформа педагогічної діяльності потребує зміни парадигми способом переходу освіти з головної мети економічного розвитку до освіти з метою розвитку універсальної культури суспільства” (6, 184). Відносна самостійність духовних цінностей від знань про природу, матеріально-економічну діяльність людини, а також визначення найважливішої ролі цих цінностей у житті потребує, щоб у кожному з наявних педагогічних учень система цінностей і проблема їх виховання були спеціально досліджені.

Причина, яка гальмує виховання у людей нового типу правильних ціннісних орієнтацій, полягає в тому, що все вагомішу роль у сучасному житті почали відігравати не вищі духовні цінності людства, а задоволення тільки примітивних потреб на рівні “нижчих цінностей”. Останні входять у суперечливі стосунки з вищими, а в реальних процесах виховної діяльності вони нерідко виходять переможцями (9). Тут основна причина полягає в тому, що панування ринкових відносин зараз охопило сферу й морально-етичних, й естетичних, й інших цінностей, а їх зміст став визначатися суто споживацькими доцільностями. Тому виховання і розвиток ціннісних орієнтацій на основі гуманізму, досягнень світової культури потребує не тільки переорієнтації вихованців від

примітивних потреб і низьких почуттів, а й значних вольових зусиль, великої напруги духовних і розумових здатностей як вихованців, так і їх наставників, а також значних матеріальних вкладень. Що ж стосується задоволення низьких потреб засобами наявної соціокультурної виховної діяльності, то вони є значно вигіднішими в умовах ринкових відносин. Це виявляється в сьогоденному телебаченні, пресі та інших засобах масової інформації.

Особливий інтерес становить положення про те, що ціннісні орієнтації як визначальна функція психічної діяльності особистості відбувається в межах певного інформаційного простору: “У цьому просторі виявляються всі найскладніші процеси психічного життя особистості” (5, 11–20).

Як зазначається багатьма дослідниками (В.Іванов, М.Киященко, М.Лейзеров, О.Семашко, Л.Столович, Р.Шульга та ін.), особистість досягає високого рівня свого самовираження, якщо її діяльність із засвоєння історично-духовного досвіду суспільства, в результаті якої здійснюється прилучення до нього особистості, визначається як соціалізація. Без соціалізації не можна говорити і про формування у людини правильних ціннісних орієнтирів. В.Іванов з цього приводу зауважує: “Соціалізація не лише робить індивідуума людиною, тобто передає йому людську сутність як таку, але й робить його одночасно представником історично зумовленого суспільства й культури. Якщо ж мова заходить про ціннісну орієнтацію особистості, що зумовлюється певним колом її інтересів, то це є свідченням особистісних смислових цінностей, де інтереси конкретної особи завжди мають визначену соціальну спрямованість” (4, 117).

Відомо, що на практиці трапляється таке явище, як неусвідомлені ціннісні орієнтації або, навпаки, строго задані нормативні цінносні установки, котрі й не передбачають вибору. Останнє було притаманне командно-адміністративній виховній системі тоталітарної держави (1, 29–36). Недооцінка природних основ формування ціннісних орієнтацій людини поряд з іншими факторами, зокрема і в сфері масової інформації, зумовила її певне відчуження від органічного зв'язку із світовим інформаційним простором.

Ціннісні орієнтації – це вищий рівень ієрархічної піраміди готовності до сприйняття умов життя і діяльності, поведінки в довготривалій перспективі, а в ситуаціях морально-етичного вибору вони виступають базовими критеріями прийняття рішень життєво важливих для особистості.

Педагогічний аспект формування ціннісних орієнтацій полягає в тому, що під впливом цілеспрямованого виховного процесу загальнолюдські цінності з їх гуманістичним зарядом, будуть виступати як міра вартості їх переживання, усвідомлення та мотивованості інтересів, потреб, смакових установок суб'єкта вибіркової діяльності. Це має заохотити вихованців до подальшого вибору, сприйняття, оцінки, засвоєння й реалізації цінностей у всіх сферах їх життєдіяльності.

Виховні інститути, аналізуючи реальності сьогодення, мають показати людині альтернативні цінності, нагромаджені суспільством, розкрити їх значення і наслідки. Адже коли молодій людині відома альтернатива, тоді можна пробудити в неї енергію творчої активності. Сенс освіти має полягати в тому, щоб знайомити учня, насамперед, з гуманістичною спадщиною. А оскільки остання виражається в ідеалах, заповідях тощо, то вони діють лише тоді, коли реалізуються в особистості вчителя і в практичному житті: без цього все це – абстрактні гасла. А в житті так і пануватимуть суспільні відносини, в яких людина перетворюється на річ. Таким чином, тільки синтез об'єктивних вимог щодо змісту діяльності й суб'єктивного їх осмислення є підґрунтям формування соціально активної особистості.

Соціалізація кожного покоління та окремої людини складається в безперервному й різноманітному процесі людських вимірів. Саме в такому аспекті розглядає соціалізацію

вітчизняний дослідник В.Москаленко. Автор відомої в Україні праці “Соціалізація особи” (8) вивчає міру співвідношення двох сторін діяльності (репродуктивної та творчої) конкретно для кожного із її видів. Такий підхід доцільний і для педагогічної теорії та практики, але він потребує ще досконалішого дослідження зазначених параметрів.

Соціалізуючись, молода людина збагачується досвідом і реалізує себе, здійснюючи вплив на соціум, що її оточує. Соціалізація молодої людини на засадах виховання її ціннісних орієнтацій у сфері ЗМІ — це діалектичний процес набуття особою досвіду соціальних відношень і засвоєння нових соціальних ролей способом вибору, оцінки й засвоєння цінностей життя і культури, через збагачення власного досвіду й ефективного використання соціальної інформації.

Процес соціалізації сучасної людини досить багатоплановий. З урахуванням конкретної ситуації в Україні у діалогічному ракурсі намагаються розглядати проблеми формування людського соціуму О.Андрущенко, Н.Арбеніна, В.Бакіров, О.Якуба та інші представники харківської соціологічної школи .

Завдяки соціалізації людина залучається до суспільства через засвоєння мови певної соціальної спільноти, відповідних способів мислення, властивих даній культурі, форм раціональності й чуттєвості, прийняття норм, традицій, звичаїв, взірців поведінки та цінностей. Процес соціалізації охоплює всі можливості, за допомогою яких людина набуває соціальної природи й здатності брати участь у суспільному житті. У цьому процесі має діяти все оточення індивіда: сім'я, ровесники, вихователі й учителі, друзі й знайомі, засоби масової інформації тощо. Важливо підкреслити, що перебудова системи освіти, яка відбувається на сучасному етапі розвитку нашого суспільства, вимагає подолання певних стереотипів директивної педагогіки, що заважають виховній практиці сьогодення.

Виховання взагалі й формування ціннісних орієнтацій зокрема є своєрідним механізмом управління процесом соціалізації, оскільки останній розкриває активну людинотворчу сутність педагогічної діяльності. А головне полягає в тому, що пошук найдоцільніших способів соціалізації молодої особи надасть можливість як визначальну мету виховання особистості розглянути її спроможність до ціннісного орієнтування в різнобарвному світі культури й життя, формування її інформаційної культури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – № 4. – С.29–36.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1977. – 375 с.
3. Дряпіка В.І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури (соціально-педагогічний аспект). – К. – Кіровоград: Державне Центрально-українське вид-во, 1977. – 215 с.
4. Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство. – К.: Наукова думка, 1977. – 250 с.
5. Куєвда В. Основи соціалізації у виховному процесі школи // Професійна підготовка студентів педагогічних інститутів до виховної діяльності. За ред. А.Й. Капської. – К.: Віпол, 1996. – С.11–20.
6. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. – К.: Магістр, 1996. – 226 с.
7. Мальковская Т.Н. Социальная активность школьников и пути ее формирования // Сов. педагогика. – 1978. – № 5. – С.12–13.
8. Москаленко В.В. Социализация личности. – К.: Высшая школа, 1986. – 200 с.
9. Разумный В.А. Драматизм бытия: истоки бесперспективности. – М.: Прометей, 1991. – 166 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шандрук Світлана Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: ціннісне орієнтування молоді та її соціалізація.

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ КЛАСИЧНОЇ ГІМНАЗІЇ В АСПЕКТАХ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Світлана Шевелюк

У статті розглядаються проблеми становлення та розвитку української класичної гімназії XIX – початку XX століття в аспектах демократизації освіти. Дається аналіз діяльності гімназійних навчальних закладів міста Єлисаветграда /на основі архівних документів/.

The article describes the problems of foundations(setting) and developing of Ukrainian classical gymnasium in the XIXth , at the beginning of the XXth century in aspects of democratization of education. Here is given the anylises of activity of gymnasium educational establishments of Yelisovetgrad (on the background of archiv documents).

Демократизація – одне з ключових понять нашого часу. Це галузь розв’язання багатьох проблем, що виникли перед українським суспільством. Сучасний період розвитку держави значною мірою визначає тенденції та напрями розвитку освіти. Здійснюються загальномасштабні перетворення, спрямовані на зміцнення демократії і створення високорозвиненої правової держави.

Найважливіші соціальні координати демократичного соціуму – це праця і творча ініціатива, розвиток інтелекту й свідомості, свобода, самостійність, високий рівень моральності й відповідальності, рівність громадянських прав. Саме на ці координати має орієнтуватися виховна та освітня підготовка громадянина України на початку XXI століття.

Перші кроки реформування освіти України пов’язані з пошуком її оптимальної моделі, яка допомагає гуманізації, демократизації у розвитку національної школи.

Національна школа в Україні має свої глибокі корені. Її розвиток та становлення позначені багатьма славними іменами. Актуальними і в наш час залишаються педагогічні ідеї, які надихали працівників Острозької, Києво-Могилянської академії, братських шкіл, колегіумів, ліцеїв та гімназій XIX – поч. XX століття. Багато цінного ми можемо взяти із досвіду колегіуму імені Павла Галагана, Рішельєвського, Ніжинського, Волинського ліцеїв, I та II Київських, Коломийської, Маріїнської гімназій, рівень освітньої підготовки в яких був визнаний міжнародною громадськістю. Нехтувати таким досвідом не може дозволити собі жоден народ.

Ідея класичної гімназійної освіти була надзвичайно продуктивною. Про це свідчить у кінці XIX – на поч. XX століття сплеск у розвитку науки, культури, літератури, мистецтва. Видатний російський філософ В.В. Розанов, прихильник класичної освіти, стверджував: “Власне ідея класичної освіти не є тільки чудова і висока ідея. На цільному і живому вивченні класичного світу можна пробудити всі сили хлопчика та юнака” (7,62).

Гімназія виникла на початку XIX століття як єдиний тип загальноосвітньої школи й зберегла провідне становище у сформованій у II пол. XIX століття мережі середніх шкіл. На її становленні й розвитку позначалися самодержавство, поліцейщина та національне пригнічення. Демократичні основи управління цим державним навчальним закладом були обмежені. Але в його життєдіяльності ми знаходимо цікаві моменти, які свідчать про те, що принцип відкритості, атмосфера демократичності, творчості, довір’я, високої вимогливості були їй притаманні.

В усіх чотирьох статутах, що діяли в XIX – XX століттях, гімназія визначалась як навчальний заклад, але поряд з цим у циркулярних документах, протоколах педагогічних рад постійно підкреслювалось, що навчальний і виховний процеси “рівноважні”, що дає підставу говорити про неї як навчально-виховний заклад. Це підтверджується, наприклад, записом у Статуті 1871р.: “Виховання і викладання – вони суть два завдання, які в гімназії та прогімназії нероздільні” (9, 140). Проте педагоги-практики відмічали недооцінку процесу виховання. Так, учитель Н.О. Якубович у “Літописах і думках старого педагога” підкреслював: “Моральна атмосфера слугує наймогутнішим засобом виховання індивідуальності, підпорядковуючи собі швидко й міцно окремі особистості” (8,615).

Вивчення архівних документів класичної чоловічої гімназії в м. Єлисаветграді /нині Кіровоград/ свідчить, що високий рівень навчальної і виховної роботи, їх рівноважність дає позитивні результати. Близкуча плеяда випускників гімназії, серед яких український письменник і політичний діяч В. К. Винниченко, відомий поет А.О. Тарковський, конструктор реактивної техніки Г.Е. Лагенмак, лауреат Нобелівської премії, видатний учений-фізик І.Є. Тамм та інші зробили значний внесок у вітчизняну й світову науку та культуру.

За статутом, затвердженим 30.07.1871 р., вчитель повинен був виконувати не тільки навчальні, але й виховні функції. Крім того, була введена система класних наставників, які мали спостерігати за успіхами, розвитком та моральністю учнів, а також бути посередниками між школою та сім'єю.

Аналізуючи внутрішній стан іншої Єлисаветградської гімназії Шалита та Волова, ми бачимо, що найбільш популярними формами об'єднання зусиль навчального закладу та сім'ї було «допущення батьків до слухання класних уроків», участь у роботі педагогічних рад, створення батьківських комітетів, виставлення щомісячних /так званих “термінових”/ відомостей про успіхи в навчанні та поведінці дітей. Велику роль у створенні навчально-виховного процесу відіграв батьківський комітет, який 1917 року було перетворено на опікунську раду. Членів ради обирали на загальних батьківських зборах. Рада брала активну участь у розв'язанні багатьох питань, таких, як: платня за навчання та надання пільг, придбання наочних посібників, піклування про здоров'я гімназистів. Керівництво разом з педагогами та батьками намагалось так побудувати навчально-виховний процес, щоб по можливості розвивати в дітей прагнення поводити себе відповідно до моральних норм суспільства (1).

Гімназія як навчально-виховний заклад мала значну підтримку з боку влади та громадськості. На прикладі становлення Єлисаветградського навчально-виховного закладу можна простежити, яку значну підтримку в місті він мав, як плідно працювали ті люди, від кого залежав розвиток класичної освіти в Єлисаветграді.

Ідея створення гімназії належала громадськості – на початку 70-х років XIX століття 40-тисячне місто не мало жодного навчального закладу Міністерства народної освіти. У травні 1874 року на засіданні міської думи було створено особливу комісію, до складу якої увійшли міський голова О.М. Пашутін, підприємці Г.І. Костін, І.Н. Макеев, Г.Л. Погань, К.В. Соколов-Бородін. Комісії необхідно було розв'язати питання про знаходження засобів, необхідних як на утримання закладу, так і на прибудови для нього однієї з міських будівель. Енергійно та конструктивно ці питання були розв'язані – 5 вересня 1885 року рішенням Державної ради була заснована повна чоловіча гімназія. 14 квітня 1890 року при ній була освячена домова церква Різдва Богородиці. Вона була обладнана за рахунок пожертвувань /12 тис. крб./. Із дня заснування Єлисаветградської класичної чоловічої гімназії традиційно її почесними опікунами були міські голови – від О.М. Пашутіна до Г.Й. Волохіна /6/.

Демократичні перетворення в освіті були пов'язані з розвитком історичного процесу. Революція 1905–1907рр. внесла багато нового в життя школи, однак не знищила її

станового класового характеру, не демократизувала її життя. Але боротьба за демократизацію освіти залишалася в центрі уваги громадськості. Події 1905 року справили великий вплив на учнівську молодь: вона вимагала демократичних прав, свободи слова, демократизації роботи шкіл. Так, учні II Житомирської гімназії вимагали введення загального обов'язкового та безкоштовного навчання, викладання рідною мовою, світськості школи. Деякі зміни стосувалися і жіночої освіти. Під натиском революційної хвилі за 1905–1907 рр. в Україні було відкрито 33 жіночих навчальних закладів.

Перша світова війна 1914–1918рр. змусила вітчизняну педагогіку переорієнтуватися, відійти від традиційного наслідування німецьких педагогічних ідей, відступити від концепції “виховального навчання” І.Ф. Гербарта та його системи керування дітьми у виховному процесі. Його принципи виховання ґрунтувалися на п'яти моральних ідеях:

- 1) ідея внутрішньої волі, яка робить людину цільною, без ”душевного розладу”;
- 2) ідея вдосконалення, яка поєднує силу й енергію волі та забезпечує внутрішню гармонію людини;
- 3) ідея приязні, яка сприяє погодженню волі однієї людини з волею інших;
- 4) ідея права, яка має вирішальне значення в розв'язанні конфліктів;
- 5) ідея справедливості (нагорода – покарання).

У системі керування дітьми великого значення Гербарт надавав погрози, нагляду, наказам і заборонам, які мають бути зрозумілі, конкретні; у випадках їх порушення можна застосовувати тілесні покарання.

Система керування дітьми, що запропонував Гербарт, широко застосовувалася в школах царської Росії (погрози, суровий нагляд, штрафні книги, тілесні покарання).

Гербарт уважав, що “основа керування дітьми полягає в тому, щоб зайняти дітей, ... щоб вони не робили дурниць”.

Принципи морального виховання і керування дітьми Гербарта довгий час панували в самодержавній Росії, робили велику послугу у вихованні законотворчих монархічній системі громадян, тим самим надовго відкидаючи ідеї демократизації освіти.

Згодом на перший план почав виходити досвід військових союзників Росії – США, Франції, Великобританії, їх демократичні перетворювання у сфері освіти та виховання. Система учнівського самоврядування, яка з'явилася в США наприкінці XIX століття, набувала в Росії популярності. Особлива увага приділялася працям американського філософа, психолога й педагога Д. Дьюї, на думку якого саме дитина повинна бути центром освітньої роботи, “сонцем, навколо якого повинні обертатися всі освітні засоби”. Важливого значення набували такі проблеми, як взаємозв'язок школи та суспільства, співвідношення теорії і практики в навчанні та вихованні, трудова основа цих процесів.

Цікаво, що саме в роки війни міністром народної освіти графом П. Ігнат'євим був розроблений та запропонований уряду проект реформи загальноосвітньої школи, який закладав якісно новий та важливий напрям у діяльності школи – розвиток її трудової основи. Трудове навчання та виховання розглядалось як необхідний фактор загального розвитку особистості, але не зводилось до професійної підготовки.

Революційні події 1917 року вимагали докорінних змін у шкільній політиці. 29 березня 1917 року у виступі на зборах Петроградської вчительської спілки міністр народної освіти О.О. Мануйлов підкреслював, що “на відміну від старого режиму, вільна демократична Росія проголосує тріумф і панування знання: демократична школа повинна бути школою суто наукового знання” (5,41).

Громадське обговорення радикальних змін у житті школи бентежило учнівську молодь, підштовхувало її до активних дій, зокрема до створення учнівських організацій для захисту своїх прав. Молодь самостійно встановлювала форму навчальних занять, відмовлялася вивчати латинську мову та Закон Божий. У періодичній пресі весь час

наголошувалось на повному спаді роботи в старших й особливо випускних класах середніх навчальних закладів. Старі каральні засоби впливу на учнів, до яких традиційно входили догана, позбавлення кращого місця в класі, запис прізвища учня на чорній дошці, виключення з гімназії учнів старших класів, застосування різок стосовно учнів молодших класів, або зовсім зникли, або перестали бути дійовими.

Стосовно тілесних покарань потрібно згадати, що під впливом прогресивних вимог суспільно-педагогічного руху вони були скасовані з виховної практики ще на початку 60-х років XIX століття. У Росії цей захід було прийнято значно раніше, ніж у багатьох державах Західної Європи та Америки.

Ареною гострої боротьби стала школа в Україні після Лютневої буржуазно-демократичної революції 1917 року. В цей час з ініціативи ряду політичних, наукових, освітніх, студентських організацій було створено громадське об'єднання під назвою Українська Центральна Рада, головою якої був обраний визначний історик і громадський діяч України М.С. Грушевський. Під його керівництвом Українська Центральна рада особливо багато уваги приділяла українізації всіх типів шкіл, розвитку їх національного характеру, демократизації освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Архівні документи. Єлисаветградська єврейська чоловіча гімназія Шалита і Волова /1916-1920р.р./ КГОА Фонд № 64. Опис 1.
2. Архівні документи. Єлисаветградська чоловіча класична гімназія. КГОА. Фонд №59. Опис 1.
3. «Вестник воспитания» 1917 № 2.
4. «Вестник воспитания» 1917 № 4–5.
5. «Вестник воспитания» 1917 № 8–9.
6. Пашутин А.Н. «Исторический очерк города Елисаветграда». Кировоград. 1992 год.
7. Розанов В.В. «Сумерки просвещения». Сост. Щербаков В.Н. Москва. «Педагогика». 1990 год.
8. «Русская старина» 1914. Т.158.
9. Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям Министерства народного просвещения СПб. 1874.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шевелюк Світлана Борисівна – аспірантка Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: аналіз розвитку класичної гімназійної освіти в Україні II половини XIX – поч. XX століття.

ЗМІСТ

Володимир Манакін. ЗАМІСТЬ ПЕРЕДМОВИ	3
Олена Арделян. РОЗВИТОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ АУДІЮВАННЯ	4
Олег Бричка. РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ УЧНІВ ШКІЛ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	10
Дональд Везенфорд. БАЧИТИ ПО-НОВОМУ	19
Віктор Вовкотруб. ЕРГОНОМІЧНІ ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ВИКЛАДАЧА, СТУДЕНТА Й УЧНЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ТА ВИКОНАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ФІЗИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ	22
Володимир Воеводін. ДЕМОКРАТИЧНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ПОЛІТОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	27
Людмила Гаркуша. ГРОМАДЯНСЬКІ ОРГАНІЗАЦІЇ УКРАЇНИ: ЇХНЯ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ	29
Олена Горська, Людмила Живицька. АКТИВІЗАЦІЯ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З МЕТОДИКИ МОВИ	44
Надія Грищенко. НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА В ШКОЛІ ЯК КОМПОНЕНТ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ	52
Тетяна Довга. КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ	57
Тетяна Жабо. НАПРЯМКИ РЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	62
Оксана Жабокрицька. ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ПІДЛІТКІВ	66
Леонід Капченко. ОПТИМІЗАЦІЯ МОДЕЛЮВАННЯ РОБОТИ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ (ПРИНЦИПОВІ ПОЛОЖЕННЯ)	70
Руслан Капченко. СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ДЕРЖАВНОГО ТА РЕГІОНАЛЬНОГО ЗАМОВЛЕННЯ ЩОДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ І – ІV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ	73
Василь Кушнір. МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ВИМІР У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА	80
Наталія Кушнір. МОРАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ	87
Олександр Лабенко. КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ – ПЕРСПЕКТИВНИЙ ШЛЯХ СТВОРЕННЯ В УКРАЇНІ НОВОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ	94
Валентина Лисова, Олена Шевченко. ОСОБИСТІСТЬ У СВІТІ ЕКОНОМІКИ	100
Оксана Максимчук. РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ І.Г.ТКАЧЕНКА	105
Світлана Малишева, Олена Ткаченко. ЗНАЧЕННЯ ДІАЛОГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ	111
Наталія Пасічник. ЕКОНОМІЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ОСНОВА ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ РИНКОВИХ ВІДНОСИН	115
Лариса Перевозник. МОРАЛЬНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТОГО УСПІХУ Й ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ	119
Наталія Савченко. ЗОРІЄНТОВАНІСТЬ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ НА СПРАВЖНІ ЦІННОСТІ ЖИТТЯ І КУЛЬТУРИ	126
Микола Садовий. ПРО КОНЦЕПЦІЮ ГУМАНІТАРНОГО КУРСУ ФІЗИКИ	129
Світлана Сидоренко. УЗАГАЛЬНЕННЯ І СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ЗНАНЬ	137

Едуард Сірик. ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ СПЕКТРІВ	142
Григорій Стежко, Зоя Стежко. “ФІЛОСОФІЯ ДЛЯ ДИТИНИ”: ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ.....	147
Тетяна Токарева. РЕФОРМАТОРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ГЕОРГА КЕРШЕНШТЕЙНЕРА В КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	151
Тетяна Хоменко. КЛАСНО-УРОЧНА СИСТЕМА ТА ЇЇ МОДИФІКАЦІЇ у ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ.....	160
Наталія Чернега. РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ	165
Світлана Шандрук. ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДІ ТА ЇЇ СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЗАСОБАМИ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ.....	169
Світлана Шевелюк. ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ КЛАСИЧНОЇ ГІМНАЗІЇ ВАСПЕКТАХ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ	175

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Наукові записки

**Серія:
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

Випуск 38

Підп. до друку 04.12.2001. Формат 60×90^{1/8}. Папір офсет.
Друк різнограф. Ум. др. арк.15,25. Тираж 300. Зам. № 2513.

РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ЦЕНТР
*Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.
Тел.: (0522) 24 59 84.
Факс.: (0522) 24 85 44.
E-Mail: mails@kspu.kr.ua*