



Міністерство освіти і науки України
Херсонський державний університет

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск XXXXIII

Херсон – 2006

Зареєстровано у Вищій атестаційній комісії України постановою президії ВАК України від 8 червня 1999 №1-05/7 (бюлетень №4, 1999 р.).

Затверджено вченою радою Херсонського державного університету
(протокол № 4 від 4.12.2006 р.).

Редакційна колегія:

- Барбіна Є. С.** – відповідальний редактор, професор кафедри педагогіки та психології ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Федяєва В. Л.** – заступник відповідального редактора, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри педагогіки та психології ХДУ, доцент, кандидат педагогічних наук.
- Кузьменко В. В.** – відповідальний секретар, доцент кафедри педагогіки та психології ХДУ, кандидат педагогічних наук.
- Андрієвський Б. М.** – професор кафедри педагогіки дошкільного виховання та початкового навчання ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Бутенко В. Г.** – професор кафедри педагогіки та психології ХДУ, член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук.
- Голобородько Є. П.** – професор кафедри слов'янських мов та загального мовознавства ХДУ, член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук.
- Гедвілло О. І.** – професор кафедри загальної інженерної підготовки ХДУ, кандидат педагогічних наук.
- Пентиліук М. І.** – професор кафедри українського мовознавства та основ журналістики ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Петухова Л. Є.** – декан факультету дошкільної та початкової освіти ХДУ, доцент, кандидат педагогічних наук.

Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 43. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. – 418 с.

© ХДУ, 2006

© Видавництво ХДУ

Адреса: Херсонський державний університет,
вул. 40 років Жовтня, 27, м. Херсон, Україна, 73000.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Адєєва Ольга Вікторівна – аспірант кафедри дошкільної педагогіки Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, старший викладач кафедри фізичного виховання Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

Александрова Ганна Михайлівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Андрєєв Андрій Миколайович – аспірант кафедри фізики та методики її викладання Запорізького національного університету.

Анеліна Світлана Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри філології Дніпропетровського державного аграрного університету.

Балтремус Володимир Євгенійович – викладач Вінницького інституту економіки Тернопільського національного економічного університету.

Барбіна Єлизавета Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Бауріна Інна Володимирівна – аспірант Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Бобрицька Галина Сергіївна – аспірант кафедри вищої математики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Борисенко Тамара Георгіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач Кримського гуманітарного університету.

Бутєва Валерія Євгеніївна – викладач Севастопольського національного університету ядерної енергії і промисловості.

Бутенко Володимир Григорович – дійсний член Міжнародної академії проблем людини, член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Бутенко Людмила Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Бутенко Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Васильєва Регіна Юхимівна – асистент кафедри охорони праці Житомирського державного університету імені І.Я.Франка.

Вачевський Мирон Васильович – кандидат економічних наук, професор кафедри менеджменту і підприємництва Дрогобицького державного педагогічного університету імені І.Я. Франка.

В'яла Алевтина Петрівна – доцент кафедри загальної фізики Національного авіаційного університету.

Гвоздій Світлана Петрівна – доцент кафедри медичних знань та БЖД Одеського національного університету імені І.І.Мечникова.

Глухова Ганна Геннадіївна – викладач Херсонського національного технічного університету.

Гнепа Ольга Володимирівна – аспірант Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Григор'єва Надія Володимирівна – аспірант кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Гризун Людмила Едуардівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформатики, докторант кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Гуляєва Людмила Володимирівна – доцент кафедри загальної фізики Запорізького національного технічного університету.

Гуляєва Тетяна Олексіївна – викладач Херсонського політехнічного коледжу Одеського національного політехнічного університету, аспірант кафедри методики фізики Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Дедович Валентин Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології та методики викладання фізики Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

Дергач Маргарита Альфрідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри акторської майстерності Запорізького національного університету.

Довженко Інна Віталіївна – аспірант кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету, викладач Київського технікуму готельного господарства.

Дроздова Ірина Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української і російської мов Харківської академії міського господарства.

Дьяконова Світлана Олександрівна – аспірант кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Єчкало Юлія Володимирівна – асистент кафедри фундаментальних дисциплін Криворізького металургійного факультету Національної металургійної академії України, аспірант кафедри методики фізики Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Забашта Ольга Володимирівна – аспірант Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Заболотний Володимир Федорович – кандидат фізико-математичних наук, завідувач кафедри методики викладання фізики та інформатики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Завгородня Тетяна Костянтинівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Зоря Валентина Дмитрівна – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Зуброва Ольга Андріївна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Іванова Ірина Вадимівна – кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри медичних знань та БЖД Одеського національного університету імені І.І.Мечникова.

Глійчук Любомира Василівна – аспірант кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Касянова Ганна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики фізики, докторант Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Кислинська Ірина Іванівна – завідувач денним відділенням, викладач Вінницького торговельно-економічного коледжу Київського національного торговельно-економічного університету.

Клименюк Наталія Василівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Миколаївського державного гуманітарного університету імені Петра Могили.

Ковпик Світлана Іванівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури Криворізького державного педагогічного університету імені Володимира Вінниченка.

Колісниченко Владислав Васильович – викладач Херсонського юридичного інституту Харківського національного університету внутрішніх справ.

Колодійчук Олег Ярославович – методист Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Копаниця Ксенія Володимирівна – Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди.

Коробова Ірина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики Херсонського державного університету.

Корольова Ірина Іванівна – старший викладач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Костюкевич Дмитро Якович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії математичної та фізичної освіти Інституту педагогіки АПН України.

Кравченко Тетяна Володимирівна – викладач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Лісіна Лариса Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Марченко Оксана Анатоліївна – асистент кафедри фізики та методики її викладання Запорізького національного університету.

Матвєєва Наталія Олексіївна – аспірант кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Мафтин Лариса Василівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкового навчання Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, докторант кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Мінаєв Юрій Павлович – кандидат фізико-математичних наук, докторант кафедри фізики та методики її викладання Запорізького національного університету.

Мозговий Віктор Леонідович – аспірант Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України, старший викладач кафедри теорії та практики психолого-педагогічних дисциплін Миколаївського державного аграрного університету.

Маклюк Микола Олексійович – асистент кафедри методики викладання фізики та інформатики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, аспірант Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Назарко Ірина Степанівна – аспірант кафедри методики викладання біології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Одайник Світлана Федорівна – старший викладач кафедри менеджменту освіти, завідувач науково-методичної лабораторії національних меншин Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Оришко Світлана Петрівна – аспірант кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Павленко Тетяна Семенівна – старший викладач кафедри охорони праці та навколишнього середовища Національного політехнічного університету „Харківський політехнічний інститут”

Палачаніна Ірина Сергіївна – викладач кафедри загальнонаукових і інженерних дисциплін Севастопольського військово-морського інституту імені П.С.Нахимова.

Панагушина Ольга Євгеніївна – викладач кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Перець Ольга Борисівна – асистент кафедри алгебри та геометрії Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

Піц Ірина Іванівна – асистент кафедри педагогіки і методики початкового навчання Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, аспірант кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Піщенко Олександр Вікторович – аспірант кафедри методики навчання фізики Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Пономарьова Олена Миколаївна – завідувач кафедри дизайну Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Попова Наталія Вікторівна – викладач кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Попова Олена Анатоліївна – старший викладач кафедри української філології Севастопольського міського гуманітарного університету.

Попова Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри вищої математики та фізики Керченського державного морського технологічного університету.

Прокопів Любов Миколаївна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Пустовіт Наталія Афанасіївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання АПН України.

Рудницька Жанна Олександрівна – асистент кафедри загальної фізики Національного авіаційного університету.

Савченко Віталій Федорович – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, психології та методики викладання фізики Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

Садовий Микола Ілліч – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Сапожников Станіслав Володимирович – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки та психології Дніпропетровського національного університету.

Сараєва Олена Вікторівна – викладач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Семенець Лариса Миколаївна – асистент кафедри охорони праці Житомирського державного університету імені І.Я.Франка.

Сергієнко Володимир Петрович – доктор педагогічних наук, доцент кафедри фізики Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Склярова Ірина Олександрівна – викладач Запорізького технічного ліцею „Вибір”, методист Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Слюсаренко Ніна Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Совгіра Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Тимофєєва Віра Романівна – кандидат хімічних наук, доцент кафедри методики природничо-математичної освіти Харківського обласного науково-методичного інституту безперервної освіти.

Тихонська Наталія Іванівна – старший викладач кафедри фізики та методики її викладання Запорізького національного університету.

Товстоган Володимир Святославович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та основ медицини Херсонського державного університету.

Туляєв Володимир Володимирович – аспірант лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання АПН України.

Фалуш Іван – професор, завідувач кафедри дидактики Університету імені Етвюша Лоранда, м. Будапешт.

Фруктова Яна Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання природничо-географічних дисциплін Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Харченко Ольга Володимирівна – старший викладач кафедри методики природничо-математичної освіти Харківського обласного науково-методичного інституту безперервної освіти.

Хмельковська Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови Херсонського державного університету.

Чуприна Борис Володимирович – старший викладач кафедри театрального мистецтва Херсонського державного університету.

Шека Олеся Геннадіївна – здобувач Запорізького національного університету.

Щолок Олеся Борисівна – аспірант кафедри інформатики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Яцула Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Розділ 1

Методологія та історія педагогіки

ВАСИЛЬ ПАЧОВСЬКИЙ – ГАЛИЦЬКИЙ ПЕДАГОГ

Статтю присвячено висвітленню педагогічного досвіду та життєвого шляху видатного галицького педагога Василя Пачовського.

The article is dedicated to revealing the course of life and pedagogical experience of the famous Galychyna's educator Vasyl Pachovskiy.

Процес розбудови сучасної української освіти неможливий без урахування як зарубіжного, так і вітчизняного педагогічного досвіду. Для більш достовірного і повного прочитання історії вітчизняної педагогіки, врахування особливостей її розвитку доцільними є історико-педагогічні дослідження, які присвячені вивченню розвитку регіональних проблем освіти. Наприкінці ХХ – початку ХХІ століття посилилася увага науковців саме до такого типу досліджень. Так, ряд досліджень присвячені розвитку шкільництва на Півдні України, в Криму (А. Аблятипова, В. Боброва), в північно-східній Україні (В. Бугрія), в центральній і східній Україні (І. Важинський, В. Ворожбіт), на Київщині (Л. Березівська), в лівобережній Україні (С. Дмитренко) і т. д. Дуже активно досліджуються проблеми освіти на західноукраїнських землях, зокрема, на Буковині (Л. Кобилянська, Д. Пенішкевич), Закарпатті (М. Баяновська, О. Бенза, Л. Маляр, І. Небесник, В. Росул, О. Фізеші), в Галичині (І. Андрухів, М. Барна, Г. Білавич, С. Вдович, О. Велемець, Р. Волянчук, Т. Завгородня, Р. Зозуляк, Л. Генік, Д. Герцюк, Л. Дерев'яна, Ю. Поточний, Н. Сабат, Б. Ступарик, М. Чепіль, О. Штурмак та ін.).

Слід зауважити, що у розвитку сучасної науки, зорієнтованої на відродження національних надбань педагогічної теорії та практики минулого, виняткового значення набуває формування “персоналістського” напрямку в наукових дослідженнях, що зумовлює значущість кожної постаті, повернутої в історію української освіти.

Проблему педагогічної персоналії чітко виокремлено у статті О. Сухомлинської “Персоналія в історико-педагогічному дискурсі”. В ній зазначено: “Педагогічна персоналія – це більше, ніж наукова, освітня чи творча біографія, це швидше персоніфікований процес утворення цінностей культури в рамках гуманітарної традиції, її певна конкретизована модель” [14: 42].

Особливо актуальним при вивченні історії вітчизняної педагогіки в персоніфікаційному дискурсі є аналіз праць тих вчених, доробок яких з певних причин не аналізувався або взагалі навіть не згадувався. Сучасна педагогічна думка вже належно оцінила творчу спадщину низки українських діячів (Г. Ващенко, М. Демкова, М. Драгоманова, П. Куліша, М. Макаренка, І. Огієнка, В. Науменка, С. Русову, С. Сірополка, В. Сухомлинського, Я. Чепігу, С. Черкасенка та ін.), не оминувши увагою когорту західноукраїнських педагогів (О. Барвінський, А. Волошин, Г. Врецьона, М. Галузинський, Ю. Дзерович, А. Животко, Б. Заклинський, О. Іванчук, Я. Кузьмів, А. Крушельницький, О. Маковей, О. Партицький, І. Петрів, І. Ющишин, Л. Ясінчук, Я. Ярема та ін.), біографії яких нерідко вводилися дослідниками в науковий обіг вперше (Б. Гречин, М. Кляп, Б. Ступарик, В. Ковальчук, Н. Пастушенко, Ю. Калічак, О. Кузенко, Т. Завгородня, Н. Чаграк, Н. Салига, О. Пастушенко, І. Стражнікова, З. Нагачевська, Д. Герцюк та ін.).

До числа видатних представників української педагогічної думки належить і Василь Миколайович Пачовський (1878–1942) – відомий історик, журналіст, поет і драматург, педагог, доктор філософії. Діяльність цієї непересічної особистості теж поступово стає об'єктом наукових досліджень. Педагогічна та громадсько-культурна діяльність Василя Пачовського, його роль у формуванні національної свідомості українців висвітлені у публікаціях Й. Баглая, Г. Божук, Т. Завгородньої, І. Лазоришин, І. Ліхтея, К. Маргінич, С. Ньорби, Н. Сабат, В. Туряниці, Н. Ференца та ін. Про зростаючий інтерес до постаті

В.Пачовського свідчать і матеріали всеукраїнської наукової конференції “Василь Пачовський у контексті історії та культури України”, присвяченої 120-річчю від дня його народження, яка відбулася в Ужгороді. Тематика доповідей відповідала різним напрямкам творчої і наукової діяльності В.Пачовського. На конференції працювали секції літературознавча, мовознавча та секція, що об’єднували проблеми історії, політології, культурології і педагогіки. У резолюції конференції висловлено побажання: “Рекомендувати кафедрам ширше залучати спадщину В.Пачовського для написання курсових і дипломних робіт. Для потреб школи та вузу бажаним було б видання творів В. Пачовського ...” [3: 32].

З’явилися також дослідження, присвячені літературній діяльності В. Пачовського (В. Зілгалов, М. Ільницький, М. Козак, В. Пагира, І. Ребрик, Ю Станинець, І. Хланта та ін.). Він увійшов в історію української літератури не тільки завдяки своїм незрівнянним ліричним віршам, але й як автор багатьох творів різних жанрів, у яких він послідовно і принципово відстоював патріотично-громадянські ідеї, виступав за створення вільної і самостійної Української держави.

Отже, можна констатувати, що за роки незалежності України ім’я В. Пачовського поступово повертається в нашу історію і займає почесне місце серед видатних діячів вітчизняної культури. Однак ще недостатньо вивчено його внесок в теорію і практику вітчизняної педагогічної науки.

Василь Пачовський народився в Жуличах Золочівського повіту на Львівщині в сім’ї священика. 1888–1896 навчався в Золочівській гімназії. Він був ще гімназистом VII кл. гімназії, коли при похованні його друга Л. Єзерського насмілився звернутися до присутніх з таким закликком: „...А ви голуби – товариші, станьте тепер до праці з усієї сили, заповніть брак трудом своїм, своєю запонадливостю, бо бачите, що уже одна сила заніміла, що хотіла працювати для робочого люду нашого руского; замовкла одна сила, щоби піднесла нарід наукою своєю, працею неутомимою для него...

Поставмо на місце помершого неутомимих труженників свої спільні сили, зміцнені відвагою, духом покійних і любов’ю до нашої вітчизни” [13: 4].

Ця промова В. Пачовського мала політичне спрямування і саме так була сприйнята дирекцією навчального закладу і Крайовою Шкільною радою Львова. За їх рішенням Пачовський був виключений із гімназії без права взагалі навчатися в Галичині, а на вимогу старости-поляка покинув і місто Золочів. Тільки 1899 р. він закінчив гімназію екстерном у Львові та вступив до Львівського університету на медичний факультет, але й тут не затримався надовго. За антипольський виступ на студентському вічі у 1901 р. він мусив покинути університет. З того ж року Пачовський почав студіювати історію в університеті Відня, де у 1909 році склав іспит на доктора філософії.

Протягом майже всього життя В. Пачовський працював учителем – з 1905 по 1909 р. у Станіславській гімназії (заступник учителя – суплет) і з 1909 по 1914 р у Філії Української Академічної гімназії (Львів) на тій же посаді. У роки першої світової війни (1915–1916) за дорученням Союзу Визволення України працював у таборах військовополонених українців (викладав українську мову та історію); там же видавав табірний тижневик. У 1919 р. працює у Кам’янець-Подільському, зокрема в учительській комісії для середнього шкільництва. З 1920 по 1929 р. учительює в українській реальній гімназії в Берегово і в цей час (1926 р.) здобуває наукову ступінь доктора філософії в українському вільному університеті у Празі.

Слід зазначити, що у час праці на Закарпатті Пачовський продовжував виступати і як поет. Такі його вірші, як “Скарб Руської землі“, “Срібний дзвін“, “Тріє царі“, спрямовані на розвиток національного самоусвідомлення, пізнанню минувшини рідного краю, поширенню знань про мову народу, його звичаї, публікувалися у дитячих журналах “Віночок для підкарпатських діточок“, “Пчілка“, у газеті “Наука“. Цими виданнями він користувався на уроках рідної мови замість підручників, яких на той час не було. “Вірші патріотичного спрямування, – зауважує М.Гриць, – В. Пачовський часто цитував на своїх уроках (викладав історію, українську мову та географію)“ [1: 291].

Як зазначає С. Ньорба, “Як людина, що любить свою справу, розуміє своїх вихованців, В. Пачовський підбирав навчальний матеріал так, щоб на його основі організувати творче спілкування з учнями (включити їх у діалог). Протягом усього навчально-виховного процесу він прищеплював гімназістам любов до знань, до історії рідного краю...” [7: 339].

В. Пачовський був учителем за покликанням. Він умів знаходити найбільш ефективні засоби впливу на учнів, враховував при спілкуванні з гімназістами їх індивідуально-психологічні особливості. Адже у 5 класі, наприклад, де він був класним наставником у 1926–1927 н. р., було 42 дітей, 42 характери. До кожного з них потрібно було знайти підхід, тим більше, що географія їхніх рідних місць була великою: були діти не тільки з різних куточків Закарпаття, а й із Румунії, Польщі, Угорщини, Словаччини, Чехії, Росії (У цьому ж класі вчилися майбутні діячі української культури (Ф. Потушник, С. Росоха, І. Колос та ін.).

Із спогадів колишніх вихованців Пачовського (І.Гриць, Е. Орос), він постає людиною справедливою, до якої ставилися з повагою та довірою. В. Пачовський цікаво і доступно викладав свої предмети. Вдаючись до різних форм і методів роботи, професор домагався, щоб учні розуміли, усвідомлювали навчальний матеріал, а не зубрили [7: 339].

Багато працював В. Пачовський із гімназістами і в позаурочний час. З його ініціативи у гімназії було створено гурток самоосвіти молоді “для плекання, – читаємо у щорічнику гімназії за 1920–21 рр., – слов’янської свідомості отчитами і декламаціями учнів“. Перше засідання гуртка, на якому були присутні 30 учнів, відбулося 23 січня 1921 р. На засіданнях гуртка гімназисти читали підготовлені самостійно реферати, виступали з цікавими повідомленнями, влаштовували тематичні дискусії. В. Пачовський брав активну участь у диспутах, допомагав гімназістам підбирати цікавий матеріал для написання рефератів [7: 339].

В. Пачовський постійно і наполегливо працював над формуванням у дитини національної самосвідомості. Він, за його словами, був одним із тих українських емігрантів, що “приспособувалися до світогляду місцевого громадянства й не накидували своїх ідей згори, а підготовляли їх до самостійної національної праці“ [10: 77–78].

Василь Пачовський приймав також активну участь у громадсько-просвітницькій діяльності. Так, в Ужгороді разом з Володимиром Бірчаком видає тижневик „Народ“. Часто виступав В.Пачовський і у Народній Думі у Берегові, який був центром усіх громадсько-політичних зустрічей: там проводилися вечори, вистави українських п’єс. Він приймав найактивнішу участь в організації та діяльності закарпатської “Просвіти“, написав для молоді й для населення брошуру “Що то Просвіта?“ [12], постійно підтримував спроби закарпатських українських письменників творити народною мовою. Зустрічі В.Пачовського з пластунами називали “Малою Просвітою“.

Десять років (1920–1929), які В. Пачовський прожив на Закарпатті, він називав найбільш зрілими і плідними роками свого життя.

В. Пачовський був одним з активних пропагандистів ідеї державотворення, що була його путівником по життю і яку він постійно намагався втілювати в роботі з українською молоддю в навчально-виховному процесі закладів освіти, через зміст своїх поетичних творів. Талановитий педагог був „улюбленцем молоді, ...виховав цілі покоління прогресивної, патріотично настроєної інтелігенції краю“ [8: 8].

Він постійно підтримував галицьких учителів, які, працюючи в дуже складних умовах на Закарпатті, повинні були їздити по селах, ”стягати голих, босих і голодних дітей, де ... вибирали найспосібніші діти з-під селянських стріх, підготовляли їх до школи” [9: 14]. Сучасники згадували: “...У такий складний історичний період у нашому краї, коли часто мінялася влада, не було чітких державних кордонів, – “професори“, як їх тоді величали, зуміли знайти серед босоногої сільської бідноти тих дітей, які хотіли навчатися, зуміли сприйняти і пронести через усе своє життя українське слово....“ Але, незважаючи на всілякі прикросці, результати наполегливої роботи були вражаючими: діти приходили до школи ”переважно свідомі своєї національної приналежності, а при дальшій освідомлюючій праці

професорів – Українців в гімназії їхня свідомість кріпшала так, що сьогодні всі середні школи, крім Мукачівської, овіяні національним духом, випускають ідейну, свідому молодь, яка розсіяна по селах, стає розсадником національної свідомости Закарпаття” [5: 334].

Сам Пачовський згадував, що “...під нашою рукою за тих 10 літ, що я там був, росло молоде покоління в середніх школах, з року на рік побільшуючи й число молодих діячів, сяючих ідеєю України, якої не знищить уже ніяка сила” [10: 78].

Але його патріотична діяльність на Закарпатті не вписувалось у плани чеського уряду, тому у 1929 р. він мусив повернутися в Галичину, де працює в українській державній чоловічій гімназії у Перемишлі (1929–1934) разом з відомими вчителями, науковцями – фізиком і математиком З.Храпливим, літератором, управителем (1925–1928), а потім до 1929 року директором гімназії Д.Лукиjanовичем та ін. Пачовський був заступником учителя (викладав мову і літературу, історію й географію) та лектором – вихователем у бурсі ім. Николая й гімназійному інтернаті. Саме під час його роботи контрактовим учителем у Перемишлі виявилася справжня громадянська позиція Василя Пачовського.

Цікаві спомини І. Кривуцького. Щоправда, він вчився не в українській, а в польській гімназії, однак жив разом з учнями української і знав усе, чим вони живуть, Паралельно з ними Кривуцький самотужки вивчив українську мову, літературу та історію. Він щиро заздрив своїм приятелям, бо ті мали змогу вчитися в учителів, більшість з яких, „якщо не всі, були патріотами. Крім знань з предметів вони прищеплювали учням любов до України, до народу, почуття людської гідності, справедливості, пошани до старших, до слабих, культуру поведінки” [4: 51]. Саме тут В.Пачовський проводив значну виховну роботу з учнями у гуртожитках. Щотижня у читальні він читав лекції з історії України. Кожна лекція супроводжувалася віршем на дану тему. „І фактично ці лекції, – зазначає Й.Мельник, зробили нас свідомими свого походження і свого призначення” [6: 48].

В.Пачовський ніколи не зрікався своїх патріотичних поглядів. Так, виступаючи на Шевченківському святі в 1933 р., поет і педагог різко осудив тих українців, що вслуговуються перед поляками для власної вигоди. Цей виступ спричинився до того, що він у черговий раз втратив місце роботи. І навіть за таких умов Пачовський не припиняв своєї просвітницької роботи, продовжуючи приймати активну участь у вихованні молоді на ідеях державотворення. Згодом він згадував, що мусив жити „в одній кімнаті бурси св. Миколая, практично не мав державних ресурсів і заробляв на хліб лекціями та виданням своїх поезій”. У решті-решт перебування в Перемишлі стало неможливим, і Пачовський приймає рішення переїхати до Львова. Там жив бідно.

У 1934–1935 рр. В. Пачовський працював в Українському педагогічному товаристві „Рідна школа” у Львові, підробляв лекціями в середніх школах міста і одночасно в Науковому товаристві ім. Шевченка займався перекладами літописів на сучасну українську мову. З жовтня 1939 по січень 1940 р. учителює в середніх школах Львова, а перед Другою світовою війною (січень 1940 – липень 1941) працював професором української літератури у Львівському університеті.

В. Пачовський був одним з активних пропагандистів ідеї державотворення. Ці ідеї він постійно втілював як у процесі роботи з українською молоддю в різних закладах освіти, так і в своїй літературній творчості, яка почалася ще в 1901 р. Він долучився до поетичного угруповання „Молода муза”. Його збірку „Розсипані перли” привітав Іван Франко. Надалі Пачовський виступав не тільки як автор ліричних віршів, але й як автор епічної поеми „Золоті Ворота” і драматург.

Вся творча спадщина Василя Пачовського була підпорядкована патріотичній ідеї: він, як і багато його сучасників, свідомо і беззастережно віддавав свій талант на служіння рідному народу, на утвердження високих ідеалів розбудови власної держави.

В.Пачовський був автором оповідань і повістей з сільського життя, з побуту учительства і міщанства („Філістер”, 1908; сатиричні романи). Як історик літератури Пачовський написав близько 75 статей і розвідок, зокрема про Ю.Федьковича, Т. Шевченка, І. Франка тощо. Не втратили своєї наукової цінності та актуальності його історичні

дослідження – “Історія Підкарпатської України“ (1921) та “Срібна Земля. Тисячоліття Карпатської України“ (1938)“, де вчений на основі конкретних історичних фактів простежував тісні зв’язки між українцями по обидва боки Карпат.

Основними публікаціями В.Пачовського психолого-педагогічного спрямування були „Українознавство у вихованні молоді“ (1935), а також ряд статей, надрукованих на сторінках українських педагогічних видань: „Учительське Слово“, „Рідна Школа“. У рукописі залишилася його розвідка: „Про здібних хлопців і дівчат“.

Неоцінним є внесок науковця у розробку методики викладання літератури, його позиція щодо ролі української літератури в державотворчих процесах. Цінність педагогічних праць В.Пачовського полягає в тому, що в них переважно розглядаються концептуальні положення навчання й виховання української молоді на окупованій території на основі ідеї державотворення.

Авторитет Василя Пачовського серед західноукраїнських освітян був високим. Про це свідчить такий факт: коли готувався Першій Педагогічний конгрес (він відбувся у Львові в 1935 р.), то одну з основних доповідей було доручено зробити саме йому. Цю доповідь по праву можна вважати одним із найбільш цікавих і знаменних подій в історії західноукраїнського шкільництва міжвоєнного періоду. Саме тут Пачовський виклав цілу програму побудови української школи; деякі його положення й пропозиції не втратили своєї актуальності в наш час. У доповіді він стверджував, що головне завдання українських учителів полягає в національному вихованні молоді, якій треба прищепити ”гордість за свою національну культуру, що є свідомством нашої рівновартості з державними націями”. Ось чому він вважав ”хребетним стрижем” школи пройняту національним духом „науку українознавства, в склад якої входить мова, література, історія, пластичне мистецтво, музика українського народу та географія земель, заселених українцями”. Йшлося про те, що „українська дитина мусить засвоїти собі культуру цілого українського народу на всій його етнографічній території” [11: 89, 90, 93].

Особливо цікавими були міркування Василя Пачовського щодо викладання української літератури, що було зовсім зрозуміло: він спирався не тільки на власний педагогічний досвід, але й на досвід поета. Дуже перспективним є його бачення принципів викладання української літератури. Він виступав проти побудови курсу за історичним (хронологічним) принципом, а відстоював інший підхід, який можна було б назвати проблемним, аргументуючи свою позицію так: „Мусимо тямити, що і в найвищих клясах шкіл маємо виховувати не істориків літератури, але образованих громадян, спосібних до позитивної праці...” [11: 95]. Тим самим на перше місце висувалися ідеї державницького виховання підрастаючого покоління, підготовки їх до розбудови власної держави навіть розробляючи питання методики викладання предмета, принципи побудови навчальних програм.

Ознайомлення з доповіддю Василя Пачовського дає можливість констатувати, що видатного поета і методиста приваблювали насамперед теми загальнолюдського спрямування. Однак він не обмежувався ними. „...Для українців як недержавної нації, – відзначав він, – oprіч творів загальнолюдського змісту треба виводити твори державно-творчого змісту з красного письменства”. І він пропонував їх [11: 96].

Помер Василь Пачовський 5 квітня 1942 року. Похований на Личаківському цвинтарі у Львові.

Багатобарвна діяльність Пачовського в галузі художньої літератури, критики, освіти робить його одним із видатних представників української культури перших десятиріч ХХ століття. Публікація всього корпусу його творів, їх вивчення в контексті розвитку українського просвітництва є першочерговим завданням сучасної гуманітарної науки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гриць М. Василь Пачовський – патріот Закарпаття // Василь Пачовський у контексті історії та культури України: Науковий збірник/ Б.К.Галас (відп. ред). – Ужгород: Закарпаття, 2001. – С. 290-293.

2. Завгородня Т. Василь Пачовський про вивчення української літератури в школі // Дивослово. – 1999. – № 6. – С. 37-38.
3. Козак М. Конференція на Закарпатті // Слово і час. – 1998. – № 9-10. – С. 30-32.
4. Кривуцький І. Викладачі // Українська державна чоловіча гімназія у Перемишлі. 1895–1995 / Упорядник І. Гнаткевич. – Дрогобич, 1995. – С. 51- 65.
5. Маргітич К. Василь Пачовський – пропагандист ідей українства на Березівщині // Василь Пачовський у контексті історії та культури України: Науковий збірник/ Б.К.Галас (відп. ред). – Ужгород: Закарпаття, 2001. – С. 332 – 336.
6. Мельник Й. Виховання учнівської молоді в Перемишлянській гімназії // Українська державна чоловіча гімназія у Перемишлі. 1895-1995/ Упорядник І.Гнаткевич. – Дрогобич, 1995. – С.47–48.
7. Ньорба С. Педагогічна діяльність В. Пачовського у Березівській гімназії // Василь Пачовський у контексті історії та культури України: Науковий збірник. – Ужгород: Закарпаття, 2001. – С. 336-340.
8. Опіярі В. Вітальне слово // Василь Пачовський у контексті історії та культури України. – Ужгород: Закарпаття, 2001. – С.7–8.
9. Пачовський Василь. Праця галицьких учителів на Закарпатті // Учительське Слово. – 1929. – Ч.10.– С. 13-16,
10. Пачовський В. Срібна Земля. Тисячоліття Карпатської України: Нарис історії з картами / Упоряд. В. Зілгалов. – Ужгород: Закарпаття, 1993. – 132 с.
11. Пачовський В. Українознавство у вихованні молоді // Перший Український Педагогічний Конгрес. 1935.– Львів, 1938.– С. 90 – 111.
12. Пачовський В. Що то Просвіта? – Ужгород, 1920. – 11 с.
13. Справа про виключення учня державної гімназії в м. Золочеві Пачовського Василя із-за виголошеної ним політичної промови на похороні однокласника // Центральний державний історичний архів у м. Львів. – Ф.178. – Оп. 3. – Спр. 706. – Арк. 1-8.
14. Сухомлинська О.В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К., 2003. – С. 36 – 46.

УДК 37.013

Бобрицька Г.С.

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ
ДОСЛІДЖЕНЬ ЧЛЕНІВ ХМТ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ
У ФОРМУВАННІ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА**

Стаття присвячена використанню історико-математичного матеріалу при створенні навчального середовища. Представлено інформаційно-методичний матеріал для організації самостійної роботи студентів з вивчення досліджень членів Харківського математичного товариства кінця ХІХ – початку ХХ ст.

This article is devoted for using of the material from the history of mathematics for making of the learning environment. The materials of information and methodic for the organizing of students independence work by the learning of researches of members of the Kharkov mathematical society at the end of ХІХ and first half part ХХ centuries are presented.

Одним із напрямів підготовки майбутнього фахівця є виховання самостійної особистості, яка здатна організовувати та реалізовувати свою діяльність без сторонньої допомоги. Самостійність включає в себе такі поняття як самоосвіта, самовиховання, саморозвиток, самоконтроль тощо [5: 12]. Підготовка такого спеціаліста можлива при створенні відповідних умов, відповідного навчального середовища, яке включало б систему заходів для реалізації самостійної роботи студентів. При цьому актуальною є проблема щодо ролі, місця та способів використання матеріалів з історії науки у проектуванні та функціонуванні навчального середовища.

Різні аспекти проблеми викладання елементів історизму в навчанні математики розглядали такі математики, педагоги та методисти як Г.П. Бевз, В.Г. Бевз, Ю.А. Білий, Н.А. Вірченко, Л.М. Вивальнюк, Г.М. Возняк, О.Г. Возняк, Г.І. Гейзер, Б.П. Гнеденко, В.О. Добровольський, І.О. Наумов, Т.С. Полякова, О.А. Саввіна, А.В. Таньшина, М.В. Шмигевський та ін. Б.І. Гнеденко зазначав, що вивчення історії математики сприяє розвитку мислення, дозволяє знайти відповідь на важливі і сьогоденні питання: “Як розвивалося мислення? Як людина підходила до пізнання нового?” Г.П. Бевз і А.В. Таньшина пропонують з метою патріотичного виховання розповідати учням про українських вчених, розкривати їх життєву та наукову діяльність. О.А. Саввіна аналізує естетичний потенціал історії математики. З іншого боку, історія математики дозволяє розкривати суть математичних термінів, формує математичну культуру та підвищує інтерес до предмета, формує творче мислення.

Вивчення та аналіз їх досліджень з позицій сучасного погляду на формування, побудову, функціонування та розвиток навчального середовища показує, що використання історико-математичного матеріалу у навчанні математики значно збагачує цільову, змістовно-інформаційну, виховну, технологічну складові та систему засобів навчання навчального середовища. При систематичному та продуманому використанні історико-математичний матеріал сприяє:

- підготовці майбутніх фахівців до науково-дослідної роботи у професійній діяльності через вивчення студентами біографій учених та історії розвитку математичних теорій;
- поглибленому вивченню, розумінню та усвідомленню теорій, що вивчаються;
- вивченню нових, не передбачених програмами теорій, ідей, понять та методів;
- формуванню цілісного уявлення про сутність, походження, розвиток, взаємозв'язок та практичне значення найважливіших математичних ідей і теорій;
- вихованню наукового світогляду;
- підвищенню інтересу до вивчення математичних курсів;
- розвитку мислення;
- посиленню гуманітарного компоненту навчання, що особливо важливо для гармонічного розвитку особистості молодого спеціаліста природничої спеціальності;
- формуванню загальнолюдських ідеалів та соціально-значущих цінностей через знайомство студентів із життям та діяльністю вчених.

Метою даної роботи є проведення теоретичного обґрунтування та розробка інформаційно-методичних матеріалів, призначених для організації аудиторної та позааудиторної діяльності з ознайомлення студентів зі спадщиною членів Харківського математичного товариства (ХМТ) кінця ХІХ – початку ХХ століття з позицій вимог до формування та функціонування навчального середовища.

Для досягнення цієї мети були поставлені такі завдання: проаналізувати та систематизувати дослідження членів Харківського математичного товариства з метою виділення матеріалу, придатного для ознайомлення з ним студентів; провести аналіз сучасних програм математичних курсів ВНЗ із точки зору можливості природного інтегрування в них елементів історизму; розробити відповідний інформаційно-методичний матеріал для організації самостійної роботи студентів при формуванні навчальних середовищ з окремих розділів вищої математики.

У вирішенні питань формування навчального середовища ми опираємось на положення викладені в науковій роботі В.Ю. Бикова [2: 182–199]. Як позитивну тенденцію в розробці цієї проблеми слід зазначити і широке залучення до неї студентів на заняттях і в позааудиторній діяльності [6].

Наукова спадщина Харківського математичного товариства є плідною базою для дослідження питань з історії методики вивчення різних математичних курсів у вищих навчальних закладах. Харківське математичне товариство було засноване в 1879 році,

другим на території Російської Імперії після Московського математичного товариства (1864 р.). У другій половині XIX ст. наукові товариства стали головними чинниками швидкого розвитку самостійних наукових досліджень у Росії. Вивчення збірок матеріалів Харківського математичного товариства, наукових праць його окремих членів, їх виступів на з'їздах науковців дозволяють визначити основні напрямки наукової діяльності членів Харківського математичного товариства: дослідження диференціальних рівнянь, інтегральне числення, проєктивна геометрія, диференціальна геометрія (особливо геометрія “у цілому”) та ін. Зазначені напрямки досліджень вітчизняних математиків безпосередньо пов'язані з навчальними програмами відповідних математичних курсів педагогічних університетів. Це дає підстави для органічного включення історико-математичного матеріалу до програмних курсів, дозволяє підсилювати змістовно-інформаційну складову навчального середовища. Проте ця робота не повинна обмежуватися лише інформативною діяльністю викладача.

Широкі можливості в цьому аспекті відкриває відповідна організація самостійної роботи студентів, яка б забезпечувала поетапний, систематичний та системний підхід і поряд з цим сприяла б реалізації діяльнісного та диференційованого підходів у навчанні. Поетапність можна забезпечити декількома способами. Один із них – використання різних рівнів самостійності. В.К. Буряк [3: 306–308] за рівнями самостійності виділив алгоритмізовану, напівсамостійну та самостійну роботу.

До алгоритмізованої роботи можна включити розв'язування студентами під керівництвом викладача задач, які ставили перед собою харківські математики. Наприклад, це може бути домашнє завдання: користуючись запропонованим В.Г. Імшенецьким [4: 48–52] методом розв'язування диференціального рівняння $y'' + 2f(x)y' + F(x)y = 0$, де $F(x) = f'(x) + f^2(x)$, розв'язати рівняння $y'' + 2xy' + (1+x^2)y = 0$. Для алгоритмізованої роботи студента надається картка з алгоритмом розв'язування або розв'язаний за цим алгоритмом приклад. Мета такого виду роботи: ознайомлення студентів із розв'язуванням лінійних диференціальних рівнянь другого порядку за допомогою інтегруючого множника (в сучасному курсі інтегруючі множники розглядаються лише для рівнянь першого порядку; В.Г. Імшенецький використовує цей метод для лінійних рівнянь другого степеня зі змінними коефіцієнтами). Для ускладнення завдання можна запропонувати студенту самостійно скласти алгоритм, доповнити завдання прикладами та навести їх розв'язання. Не можна обминати і життя, наукову та педагогічну діяльність В.Г. Імшенецького. Ці відомості викладач дає студентам у вигляді коротких повідомлень під час лекцій або на практичних заняттях.

Напівсамостійну роботу можна проводити в наступній формі. Для прикладу візьмемо те ж саме завдання, але студенту вже надається картка не з алгоритмом, а з посиланням на статтю.

Самостійну роботу студентів у повній мірі можна реалізувати в науково-дослідній роботі. Педагогічні та наукові ідеї членів Харківського математичного товариства можуть стати предметом досліджень при виконанні індивідуальних навчально-дослідних завдань, курсових та дипломних робіт. Доцільно використовувати спадщину таких членів Харківського математичного товариства досліджуваного періоду, як К.О. Андреев, Є.І. Бейер, С.Н. Бернштейн, Г.О. Грузинцев, М.М. Душин, В.П. Єрмаков, В.Г. Імшенецький, М.М. Салтиков, Д.М. Сінцов та ін.

Наведемо приклад інформаційно-методичного забезпечення курсової роботи на тему “Дослідження Є.І. Бейєра в галузі інтегрування раціональних дробів”.

Мета роботи: систематизація методів інтегрування раціональних дробів, ознайомлення з науково-педагогічною діяльністю Є.І. Бейєра та його методом різницевого інтегрування.

Орієнтовний зміст курсової роботи:

Розділ 1. Методи невизначеного інтегрування раціональних дробів.

1.1. Інтегрування елементарних раціональних дробів.

1.2. Розклад дробово-раціональних функцій на найпростіші дроби.

1.3. Невизначене інтегрування дробово-раціональних функцій.

1.4. Визначене інтегрування дробово-раціональних функцій.

Розділ 2. Робота Є.І. Бейєра “Про різницеве інтегрування раціональних дробів, коли це можливо”:

2.1. Біографічний нарис життя та науково-педагогічної діяльності Є.І. Бейєра.

2.2. Метод Є.І. Бейєра та його місце в теорії інтегрування дробово-раціональних виразів.

2.3. Порівняння з методом інтегрування за допомогою формули М.В. Остроградського.

2.4. Розв’язування задач методом Є.І. Бейєра.

Крім того, студенту надається список літератури, якою він може користуватися під час роботи. Цей список обов’язково має містити роботи, які розкривають життя та наукову діяльність Є.І. Бейєра, наприклад [1: 297–306; 7: 20–22].

Для організації ефективної співпраці студента і викладача доцільно орієнтуватись на програму діяльності, представлену в таблиці 1.

Таблиця 1.

Орієнтовна програма діяльності студента та викладача

№	Етапи курсового дослідження	Завдання студенту	Терміни виконання
1	Викладач пропонує тему курсового дослідження, зазначає мету, завдання, пропонує орієнтовний план та літературу. Викладач розповідає про ХМТ, Є.І. Бейєра та його діяльність. Крім того, керівник і студент розробляють цілісну схему майбутньої роботи.	1. Пошук додаткової літератури з цієї теми	1 тиждень
		2. Розробка змісту першого розділу.	1 тиждень
		3. Розв’язування задач різними методами.	
		4. Чорновий варіант першого розділу.	2 тижні
2	Керівник перевіряє виконання завдань, коректує та вказує на помилки.	1. виправлення помилок або недоліків попередньої роботи.	1 тиждень
		2. Розробка змісту другого розділу.	2 тижні
		3. Чорновий варіант другого розділу.	
		4. Чистовий варіант першого розділу	1 тиждень
3	Керівник перевіряє виконання завдань, коректує та вказує на помилки. Допомагає студенту зробити висновки до роботи.	1. виправлення помилок.	1 тиждень
		2. Чистовий варіант другого розділу.	1 тиждень
		3. Висновки.	2 тижні
		4. виправлення помилок та виконання курсової роботи в чистовому варіанті.	

За часом виконання курсова робота займає 3 місяці.

Як приклад дипломної роботи можна запропонувати тему “Розвиток теорії диференціальних рівнянь у роботах вітчизняних математиків кінця XIX – початку XX ст.” При цьому доцільно орієнтувати студентів на дослідження В.Г. Імшенецького, К.О. Андрєєва, П.С. Флорова, В.П. Алексєєвського, В.П. Єрмакова, М.Ф. Ковальського та ін. Таку науково-дослідну роботу можна починати з того часу, коли студенти математичних спеціальностей починають систематично вивчати диференціальні рівняння.

З огляду на вищесказане можна зробити такі висновки:

- включення історико-математичного матеріалу дозволяє значно збагатити всі складові навчального середовища (цільову, змістовно-інформаційну, виховну та ін.);
- історичний матеріал із математики дає змогу познайомити майбутніх учителів із видатними співвітчизниками, що сприяє вихованню у них національної свідомості, патріотизму та інших соціально-значущих цінностей;
- запропоновані інформаційно-методичні матеріали для організації самостійної роботи студентів з історико-математичним матеріалом відкривають потужні можливості для реалізації принципів особистісно орієнтованого навчання, технології рівневої диференціації, сприяють оволодінню студентами методами наукових досліджень.

Перспективним напрямом педагогічних досліджень є подальший пошук в спадщині вітчизняних математиків матеріалу, який би природно вплітався в програмні математичні курси, був професійно орієнтованим і опрацювання якого було б під силу студентам відповідних спеціальностей та сприяло б удосконаленню їх фахової підготовки. Його практичне використання потребує відповідної підготовки викладачів та розробки інформаційно-методичного забезпечення для різних організаційних форм навчальної діяльності студента.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бейер Е.И. Про разностное интегрирование рациональных дробей, когда это возможно // Московский математический сборник. – М., 1870. – Т. 4, 5, в. 4.
2. Биков В.Ю. Теоретико-методичні засади створення і розвитку сучасних засобів та е-технології навчання // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. – Харків, 2002.
3. Буряк В.К. Про класифікацію самостійної роботи учнів // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 17–21 травня 1993 року. – К., 1994.
4. Имшенецкий В.Г. Линейные дифференциальные уравнения второго порядка, которые интегрируются с помощью множителя // Сообщения Харьковского математического общества. – Харьков, 1880. – Т. 1.
5. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб.пособие. – К., 1990. – 248 с.
6. Пошук молодих. Випуск 5. Збірник матеріалів Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції “Освітнє середовище як чинник підвищення ефективності навчання природничо-математичних дисциплін”. – Херсон, 2006. – 178 с.
7. Тихомандрицкий М.А. Е.И. фонъ-Бейеръ (Некрологическій очеркъ) // Сообщения Харьковского математического общества. – Харьков, 1893. – Серія 2, Т. 3.

УДК 37.013

Гнепа О.В.

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ С.Н. БЕРНШТЕЙНА У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті проводиться аналіз педагогічних ідей С. Н. Бернштейна та розглядається їх роль і місце при проектуванні технологічної складової педагогічного середовища з математики.

The aim of this article is to present a detailed analysis of pedagogical ideas of Bernshtain and to consider their role and place in the projection technological component of pedagogical environment of mathematics.

Становлення України як самостійної незалежної держави викликало істотні зміни у системі навчання і виховання молоді. Державотворчий процес виявив суттєві недоліки у галузі теорії та методики освіти, саме тому питання модернізації освітньої галузі стало об'єктивною потребою українського суспільства. Багато проблем, які повинні розв'язуватися у нашій державі, мають світовий характер. У документах ЮНЕСКО ХХІ століття оголошене століттям освіти, і при цьому йдеться про кризу освіти в усьому світі та необхідність розробки суттєво нової моделі освіти.

Виходячи з пріоритетних напрямків розвитку освіти, великого значення набули актуальні аспекти формування педагогічного середовища. Це поняття опинилося у центрі уваги дослідників, розроблені і використовуються різні підходи авторів до визначення теоретичної категорії “педагогічне середовище”. Розглянемо, наприклад, дефініцію В. Бикова: “Навчальне середовище – це штучно побудована система, структура і складові якої сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу” [4: 187]. Слід зазначити, що фундаментом будь-якого навчально-виховного процесу повинно стати передбачення різних варіантів розвитку педагогічного середовища з метою врахування та оптимізації застосування його різних компонентів у формуванні всебічно розвиненої особистості. Один із компонентів навчального середовища – технологічна складова, яку утворюють моделі технологій навчання, що відбивають обрані у кожному конкретному випадку методи навчання і виховання, дидактичні стратегії, базові технології організації взаємодії суттєвих складових педагогічної системи [4: 188]. Технологічна складова сприяє організації та здійсненню навчально-виховного процесу, поширенню передового педагогічного досвіду. Цей компонент навчального середовища повинен знайти свій подальший розвиток, створити тим самим умови щодо реалізації завдань сучасного етапу модернізації освіти України.

Відомо: щоб рухатися у майбутнє, необхідно з метою творчого переосмислення і використання перевірених часом ідей спиратися на минуле, адже це сприяє збагаченню ними арсеналу педагогічних засобів сучасного навчального середовища. У зв'язку з цим значний інтерес викликає педагогічна спадщина кінця ХІХ – початку ХХ століття. Питання освіти і школи того часу постійно привертають увагу науковців сьогодення. У сучасному українському науково-педагогічному доробку це праці О. А. Коваленко, Л. М. Коваленко, Т. В. Лутаєвої, Н. М. Міської, О. В. Перетятко, С. Я. Чернікова, Е. А. Панасенко та ін.

Одним із видатних математиків і педагогів даного періоду є академік Сергій Натанович Бернштейн (1880–1968). Найбільший інтерес для нас викликає період, коли учений працював у Харківському університеті у 1907–1933 роках та був першим директором Інституту математики та механіки у 1927–1933 роках. У статті до сімдесятиріччя корифея вітчизняної науки відмічалось: “Сергій Натанович часто набагато випереджає своїх сучасників, захоплюючи такі області, планомірне освоєння яких належить майбутньому” [5: 193]. Основні напрями його наукових досліджень: конструктивна теорія функцій дійсної змінної, теорія диференціальних рівнянь, варіаційне числення і геометрія, теорія ймовірностей і математична статистика. Провідні науковці досліджували математичні праці С. Н. Бернштейна, проте педагогічні ідеї ученого не знайшли всебічного висвітлення.

Актуальність проблеми, її недостатня розробленість зумовили мету даного дослідження: з'ясувати роль педагогічних ідей С. Н. Бернштейна у сучасному навчанні математики. Оскільки однією із характеристик педагогічного середовища є відповідність принципам навчання, виховання і розвитку учнів, зупинимось детальніше на тому, як ці принципи проявлялися у педагогічних поглядах С. Н. Бернштейна.

Відповідно до мети були поставлені такі завдання:

1. Вивчити та проаналізувати педагогічну спадщину Бернштейна та літературу про його творчість.
2. Виділити основні напрямки його педагогічної діяльності та переосмислити педагогічні погляди.
3. Показати шляхи творчого врахування педагогічних ідей Бернштейна при формуванні сучасного педагогічного середовища.

Хоча шкільне навчання не було сферою професійної діяльності Сергія Натановича, важливим є його зацікавлене ставлення до школи і народної освіти. Вчений висловлював окремі зауваження і судження, щодо різних проблем математичної освіти, в основному на сторінках журналу “Педагогический сборник” (Санкт–Петербург), а також журналів: “Математическое образование”, “Высшая школа” (Москва), “Наука на Украине” (Харків), “Вестник Опытной Физики и Элементарной Математики” (Одеса). З переліком наукових робіт Бернштейна можна ознайомитись у першому томі його зібрання творів. Із 272 праць Сергія Натановича 36 присвячено педагогічним проблемам. Педагогічні роботи вченого можна систематизувати за таким принципом: рецензії на підручники, посібники і програми (31 праця); статті у педагогічних журналах (3 праці); доповіді на 1-му та 2-му з’їздах викладачів математики. У коло педагогічних інтересів С. Н. Бернштейна входили питання освіти у середніх навчальних закладах різних типів, у вищих технічних навчальних закладах, в університетах. Сергій Натанович був значним діячем вищої школи. Про це свідчить той факт, що ще у 1911 році він видав для студентів університетів літографічний курс теорії ймовірностей, а у 1927 році – підручник “Теорія ймовірностей”, який витримав чотири видання.

Технологічна складова навчального середовища “вбирає в себе і несе у собі” відбиток виховної складової, неодмінним атрибутом якої є особистість учителя. Успішне викладання математики залежить від наявності науково і педагогічно компетентних, підготовлених викладачів, які люблять свою справу, вміють не тільки повідомляти учням знання, але й будити їх творчі здібності. У цьому плані для студентів С. Н. Бернштейн був неперевершеним учителем. Його називали “математичним багатирем”, відмічали, що “Сергій Натанович подавляє силою розуму. Рідке задоволення – отримувати наукові знання із рук творця науки.”

Аналізуючи зміст і структуру його лекцій, можна простежити їх узгодженість із вимогами основних дидактичних принципів, які необхідно враховувати при формуванні педагогічного середовища та підвищення його ефективності.

Реалізація принципу науковості забезпечується перш за все тісним взаємозв’язком навчального матеріалу з новими науковими досягненнями і пропагандою прогресивних наукових ідей. У цьому аспекті Бернштейн боровся, з одного боку, за звільнення шкільного курсу математики від застарілих понять і питань, які вже не мали великого загальноосвітнього значення, а з іншого – за введення нових понять, які розвивались у математиці: введення поняття про функціональну залежність величин; об’єднання тригонометрії і гоніометрії; вивчення законів симетрії, гомотетії і переміщення фігур; введення елементів аналітичної геометрії та аналізу нескінченно малих величин. Сергій Натанович зауважував: “Питання про реформу викладання математики у наших гімназіях уже давно назріло. Достатньо одного погляду на програму, щоб переконатись: ... у ній немає і сліду глибоких математичних відкриттів, які, починаючи з XVIII століття, здійснили величезний переворот у математиці і зробили її необхідною основою усіх наук” [2: 241].

Відсутність у шкільному курсі математики ідеї функціональної залежності була одним із суттєвих недоліків програм математики кінця XIX століття. Важко переоцінити внесок Бернштейна у вирішення цього питання. Обговорення відбувалось на сторінках журналу “Педагогический сборник” у 1865–1908 роках: почалось із виступу В. Н. Шкларевича, було підтримане В. Е. Сердобинським, С. Н. Поляковим, С. Н. Бернштейном. У деякій мірі це зауваження було враховане у новій програмі для кадетських корпусів 1898 року. У неї було включено поняття про функціональну залежність. У 1903 р. для трьох кадетських корпусів була створена експериментальна програма з математики, яка поняття функції пов’язувала з її графічним зображенням і дослідженням зміни функції за графіком. Спроби раннього введення і послідовного проведення ідеї функціональної залежності були здійснені у проекті програми з математики для чоловічих гімназій, розробленої у 1906/1907 навчальному році Київським фізико-математичним товариством. Ось що сказано з цього приводу у вступі до проекту: “В основу курсів арифметики і алгебри повинні бути покладені дві головних ідеї:

перша – розвиток поняття про число (від цілого додатного до комплексного) у залежності від послідовно введених нових операцій і друга – вияснення і розкриття поняття про функціональну залежність величин” [2: 242]. Сергій Натанович ідею функціональної залежності розглядав як єдину основу шкільного курсу математики. Незабаром до пропозицій введення поняття функції та її графічної інтерпретації додаються побажання проведення аналітичного дослідження функції, зокрема, за допомогою елементів математичного аналізу. Бернштейн в одній зі своїх статей [1: 177] змалював захоплюючу картину розвитку поняття функції від його виникнення (XVIII ст., Декарт) і до початку XX століття. Він наголошував на тому, що “...математична функція належить до числа основних понять людського мислення. Уже давно багато видатних математиків і педагогів наполягають на необхідності введення поняття про функціональну залежність у загальноосвітній курс середньої школи”. Одним із найбільших культурних завоювань нашого часу є здійснення мрії ученого – з 1968 року ця тема входить у програму з математики сучасної школи. У кінці 8 класу вивчається розділ “Функції”, у 9 класі – “Функції і графіки”. Програма 10 класу ще більше насичена матеріалом про функціональну залежність: розділи “Тригонометричні функції”, “Степенева функція”, “Показникова функція”, “Логарифмічна функція”, “Границя і неперервність функції”. Проблема змісту шкільного курсу математики, знайомство з досвідом роботи вчителів, які почали викладати цей розділ, були прихильниками його введення, є актуальними і в наш час.

Наочні засоби навчання відповідно до цілей, змісту і обраних технологій навчання дозволяють представити і проілюструвати у навчальному середовищі реальні об’єкти і процеси або їх штучні моделі. Принцип наочності спирається на провідну роль зорових аналізаторів у сприйманні зовнішнього світу (за їхньою допомогою людина отримує від 80 до 90 відсотків інформації). Діти мислять формами, фарбами, звуками, відчуттями, тому у процесі навчання корисно використовувати всі наочні засоби з тим, щоб органи чуттів брали безпосередню участь у сприйманні навчального матеріалу. Бернштейн відзначав, що застосування наочності сприяє більш глибокому пізнанню студентами реальної дійсності, допомагає проникненню у суть предметів і явищ, які вивчаються. І одночасно, що не менш важливо, збуджує в учнів інтерес до навчання. “Досвід показує нам на кожному кроці, що рівнозначні логічні операції здійснюються нами з більшою або меншою легкістю у залежності від ступеня інтересу до них, тому що одним із істотних моментів мислительного процесу є фіксування уваги” [2: 244]. Проте Сергій Натанович радив не перевантажувати процес навчання наочністю; застерігав, що при цьому може знижуватися самостійність і активність учнів в осмисленні навчального матеріалу.

Принцип систематичності навчання впливає із принципу науковості і в системі принципів займає підлегле йому положення. Передбачає системність у роботі вчителя, зокрема постійну роботу над собою, фіксування уваги учнів на основних питаннях, здійснення міжпредметних зв’язків. Цей принцип визначає логіку і послідовність навчального процесу, порушення системи призводить до втрати зворотного зв’язку з навчальним середовищем, що може негативно вплинути на педагогічний процес у цілому. У роботах С. Н. Бернштейна є цікавий матеріал, пов’язаний із побудовою курсу математики середньої школи, об’ємом елементів вищої математики, характером вправ, застосуванням математичних методів.

Сергій Натанович приділяв увагу міцності знань. Він рішуче відкидав зазубрювання і механічне заучування матеріалу. Бернштейн підкреслював, що необхідно встановлювати зв’язок між новими і раніше вивченими поняттями, оскільки оволодіння знаннями не зводиться до одного пізнавального акту, а потребує подальшої розумової і практичної діяльності для більш глибокого засвоєння. “Вивчаючи новий метод, потрібно спочатку дослідити його і звикнути до нього на знайомих прикладах; і лише тоді, коли завдяки багаточисленним вправам ... учень зрозуміє і оцінить переваги нової теорії, можна у загальних рисах вказати йому настільки широкою є область її застосування” [2: 245].

Розглянемо ще один принцип, який відбивався у педагогічній спадщині Бернштейна – принцип зв'язку навчальних предметів із життям. Не викликає сумніву, що учень легше засвоює навчальний матеріал, якщо показати, яку користь має цей матеріал у повсякденному житті. Сергій Натанович наголошував: “Для економії сил необхідно, щоб середня школа знайомила учнів зі всіма важливими галузями людської діяльності. Зокрема, необхідно додати до елементарного курсу математики виклад того, що собою представляє ця наука, які її задачі і застосування. Цей заключний курс ... можна було б назвати елементарною енциклопедією математики ...” [2: 247]. Майстерне вплетення прикладних аспектів у викладання математики сприяє її популяризації, дає із самого початку учням із відповідним нахилом стимул для подальшого свідомого вивчення математики. Побудований відповідно з цим принципом курс математики сприятиме мотивації навчання, свідомому засвоєнню матеріалу, розумовому розвитку учнів, розумінню ними ролі і місця математики серед інших наук.

Бернштейн рекомендував як у підручниках, так і на заняттях давати учням деякі історичні відомості, адже це вносить у викладання “свіжий життєвий струмінь”. Сергій Натанович наголошував: “Важливість і навіть необхідність знайомства з історією математики для правильного розуміння її сучасного змісту можна вважати тепер загальноновизнаною” [3: 393].

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що основу педагогічних поглядів С. Н. Бернштейна склали принципи науковості, наочності, систематичності, міцності знань, зв'язку навчальних предметів із життям. На новому витку українського державотворення педагогічні ідеї Сергія Натановича не втратили свого значення, а його погляди варто враховувати при формуванні сучасного педагогічного середовища.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бернштейн С. Н. Исторический обзор развития понятия о функции // Вестник Опытной Физики и Элементарной Математики. – Одесса. – 1912. – №559. – С. 177 – 184.
2. Бернштейн С. Н. Проект ученого плана по математике для мужских гимназий, предлагаемый Киевским физико-математическим обществом (рецензия) // Педагогический сборник. – Санкт-Петербург, 1908. – № 9. – С. 241 – 248.
3. Бернштейн С. Н. Ф. Кэджори. История элементарной математики. Перев. под ред. И. Тимченко (рецензия) // Педагогический сборник. – Санкт-Петербург: Матезис, 1911. – № 3. – С. 393 – 394.
4. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів та технології навчання // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: Зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України. Частина 2. – Харків: “ОВС”, 2002. – С.182 – 199.
5. К семидесятилетию Сергея Натановича Бернштейна // Известия Академии Наук СССР, серия математическая. – 1950. – Т. 14. – С. 193 – 198.

УДК 371.4 (092): 792.01

Дергач М.А.

ТЕАТРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ А.С. МАКАРЕНКА

У статті на основі аналізу педагогічного досвіду та практичної роботи А.С. Макаренка висвітлюються форми і зміст театральної діяльності, яку він застосовував як засіб організації життя та виховання колоністів.

The forms and the contents of theatrical activity basing on analysis of the pedagogical experience and practical work of A.S. Makarenko which he applied as a method of organization of life and colonists' upbringing are depicted in the article.

Теоретичні погляди й практика А.С.Макаренка є неординарним феноменом української педагогіки. Навколо його концепції виховання з моменту оприлюднення й дотепер точаться суперечки; і яким чином не оцінювали б постать А.С.Макаренка вчені різних шкіл, цінність його наукового доробку в педагогіці є важливою і значущою.

Сьогодні педагогічна спадщина А.С.Макаренка аналізується з різних позицій: особистісно орієнтований підхід (В.В.Бучківська), гуманістичне виховання (Й.Гайда), емоційно-почуттєве виховання (Л.І.Гриценко), соціальне виховання (А.А.Фролов), реабілітаційна педагогіка (В.Морозов). Група науковців на чолі з І.Д.Бехом, висвітлюючи деякі аспекти нової виховної парадигми, серед чотирьох фундаментальних цінностей людського буття виокремлює рольову активність (рольовий статус), а розглядаючи фундаментальні типи життєвої активності, виявляють ігровий тип. Саме з цих позицій вони аналізують досвід А.С.Макаренка щодо застосування театрального мистецтва: “Постійно діючий театр, у діяльності якого брали участь практично всі вихованці, розширював рольовий репертуар, що виходив за межі побутових, виробничих, навчальних та інших тривіальних соціальних ролей, розвивав міфологічний, художній світогляд дітей та підлітків” [1: 12].

Однак використання театрального мистецтва А.С.Макаренком у роботі з комунарівцями було набагато ширшим, ніж театральна художня самодіяльність. Цей аспект виховної роботи видатного педагога, як і взагалі осмислення А.С.Макаренком педагогічного феномена театрального мистецтва, ще не набуло достатнього висвітлення. Тому вважаємо за необхідне проаналізувати форми та способи застосування театрального мистецтва в педагогічній діяльності й теорії видатного педагога радянської доби.

Педагогічні праці та літературні твори Антона Семеновича, результати наукового аналізу його досвіду й спогади про нього (Н.Ф.Остроменська, В.М.Терський, Г.Є.Жураківський, М.Е.Фере, О.М.Котикова та інші) свідчать, що педагог-новатор активно застосовував театральне мистецтво як засіб формування особистості своїх вихованців.

Звернення А.С.Макаренка до цього виду мистецтва було не випадковим. Гру й театралізацію він вважав однією з форм існування не тільки дітей, а й дорослих, про що неодноразово писав: “Є ще один важливий метод – гра. Я вважаю, що дещо невірно вважати гру одним із занять дитини. У дитячому віці гра – це норма, і дитина повинна завжди грати, навіть коли робить серйозну справу. У нас, дорослих, також є схильність до гри. ... Вважаю, що кожен із нас із задоволенням носив би форму полковника. Чому приваблює форма? Тому, що в цьому є якась гра. Чому ми ставимо у себе в книжній шафі гарні книжки із золотими спинками зверху, а інші, гірші – вниз? Ми граємо в людей інтелігентних, культурних, які мають бібліотеку” [6: 263]. В іншій праці стосовно ігор дорослих він зауважував: “І, нарешті, останнє – про стиль. Це зовнішня гра. От ми всі, дорослі, у житті граємо. Один – особливий комірець зробить, особливі окуляри надіне, у яких, він вважає, скидається на професора. У когось зачіска, як у поета...” [5: 373]. Як бачимо, А.С.Макаренко вважав гру важливим фактором опанування світом у дитячому віці й одним із засобів організації поведінки дорослих.

Відводячи грі значне місце в житті дітей та молоді, педагог вдало, відповідно до тогочасних умов, застосовував метод гри у вихованні колоністів, який він називав “грою у воєнізацію”: “Воєнізація” у дитячому закладі – це один із варіантів гри. Якось мої хлопці ходили на роботу в поле, город, у цехи, і щотижня рада командирів видавала наказ, який починався однаковою фразою. Кожен вихованець знав своє робоче місце, за яке відповідав, на якому отримував кваліфікацію. Кожен щоранку чув цю фразу наказу. І так було впродовж багатьох років. Це гра. І такі елементи гри необхідно зберігати. Вигадувати треба так, щоб дітям здавалося, що це вони вигадують...” [5: 373]. Така гра мала певні правила, ролі, атрибутику й активно впроваджувалася в колоніях, якими керував А.С.Макаренко. Педагог колонії ім. М.Горького Н.Ф.Остроменська згадувала, що “театралізація і “воєнізація” як засіб виховання застосовувалися досить широко, до того ж, діти полубляли таку театральну обрядовість, із насолодою її виконували й стежили, щоб новачки їй підкорялися. Серед ознак

театральності найпоширенішими були такі: всі обов'язково підводилися, коли у формі наказу читалося рішення зборів колоністів; завідуючий колонією приймав рапорти командирів, тримаючи під козирок; командири вислуховували і рапортували віддаючи честь; завжди виносився прапор, і будь-який свідомий колоніст, коли повз нього проносили стяг, підводився й віддавав честь тощо. Праця вихованців А.С. Макаренка також театралью оформлювалася, їй присвячувалися спеціальні свята, серед яких найцікавішим було свято першого снопа" [11: 63–65].

За допомогою методу театралізованої гри А.С. Макаренко не лише організував життя колоністів, а й виховував риси їх характеру. Наприклад, відповідальність, витривалість та сміливість вимагалися при виконанні правил гри "Вартовий загін", у якій діти щодоби охороняли сейф комуні. Формування психічних процесів відбувалося через постановку вихованцями драматичних творів: "Великого значення я надавав театрові, оскільки завдяки йому значно покращувалася мова колоністів і взагалі сильно розширювався обрій (мається на увазі свідогляд – М.Д.)" [7: 194].

Отже, підвищена увага до гри й театралізації дійсності зумовила А.С. Макаренко звернутися до театрального мистецтва, основою якого є гра. Протягом педагогічної діяльності він застосовував три форми залучення дітей до театрального мистецтва: ігри-драматизації, постановка силами колоністів драматичних творів та відвідування ними вистав професійних театрів м. Харкова. Виховання комунарівців засобами театрального мистецтва здійснювали як Антон Семенович, так і члени театрального і драматичного (російського та українського) гуртків. У драмгуртках діти розучували й ставили вистави, а театральний гурток займався постановкою ігор-драматизацій. Соратник А.С. Макаренка В.М. Терський, автор багатьох ігор-драматизацій, називав їх "літературно-театральними іграми" чи "іграми-імпрровізаціями" [12]. Він вважав, що такі заходи мають важливе виховне значення й повинні впроваджуватися в педагогічний процес усіх шкіл: "Робота театральної групи створює в колективі мажорний тон, вчить дітей самостійно мислити й говорити, рухатися: думати діючи та діяти міркуючи... Ці вміння можна й потрібно розвивати також іншими засобами, але такі ігри полегшують цю роботу..." [12: 120]. Розглянемо практику проведення ігор-драматизацій, що існувала в колоніях А.С. Макаренка.

Питання розробки змісту та оформлення такого виду виховної роботи покладалися на літературний та образотворчий гуртки, а здійснював її гурток театральний. Успіх роботи залежав від обраної теми, що її в різних літературних жанрах (проза, вірш, пісня тощо) розробляла літературна група колоністів під керівництвом А.С. Макаренка. Далі ці сюжети ставилися у формі гротеску, скетчів, поем, багатоактних п'єс або ігор, в активну дію яких залучалися всі глядачі. Головною умовою такої виховної роботи було збереження специфічних ознак гри – імпрровізаційність, невимушеність та одномоментність. В.М. Терський згадував, що був такий період, коли ігри проводилися щодня: за 46 днів поставили 46 вистав-імпрровізацій. Загалом, він вважав, що кількість та періодичність проведення ігор-драматизацій залежить від бажання керівника колективу та дітей.

Г.Є. Жураківський також згадує про театральну творчість колоністів, однак форму, у якій діти програвали певні сюжети, він називав "оглядами" [2]. Тематика такої творчості вихованців була соціальною. Наприклад, у сатиричному огляді "Будівля стадіону", що його А.С. Макаренко написав і поставив наприкінці 1931 р., вихованці зображували проблеми життя комуні [8]. Іншою була постановка комуні ім. Ф.Е. Дзержинського "Комунарська феєрія в одному акті з музикою, танцями і підвищенням продуктивності праці", у якій діти і А.С. Макаренко втілили виробничу тематику – будівництво комунарських електроінструментального та фотоапаратного заводів. У постановках "Дзержинці у Європі", "Паровоз", "Red Army" висвітлювалися тогочасні міжнародні питання [9; 10]. За тематикою й формою втілення ці "огляди" були ближче до "живої газети", ніж до ігор-уроків або ігор-драматизацій, методику проведення яких розробляли Л. Розанов, К. Спаська та інші педагоги 20-х р. ХХ століття.

Окрім А.С. Макаренка, режисерською роботою в комуні ім. Ф.Е. Дзержинського займався В.М. Терський. Він влаштував щось подібне до театральної школи, у якій комунари та сільська молодь опановували основи дикції, ритміки, мімодрами. Усі набуті навички діти використовували під час постановок як “оглядів”, так і вистав. Поступово у В.М. Терського виробився власний стиль режисера-постановника, особливість якого полягала у відносній свободі від авторського тексту й ремарок. Це пояснювалося тим, що на кожну театральну роботу відводилося дуже мало часу: “Зазвичай п’ятиактну п’єсу готували не більше трьох днів, і це за умови повного робочого й навчального навантаження на “колектив артистів”, більшість з яких мала вперше в житті з’явитися на сцені перед публікою” [2: 277]. Одночасно колоністи готували до вистави реквізит і декорації. За таких умов юні актори не могли вивчити ролі напам’ять, сподіватися на допомогу суфлера також не доводилося, тому головним методом гри у виставі була імпровізація. Від акторів-імпровізаторів вимагали дотримуватися структури п’єси й головних взаємин між діючими персонажами. Такий підхід В.М. Терський запозичив від італійського театру II пол. XVI – I пол. XVII ст. – комедії del’ arte.

Особливістю його постановок було те, що в них майже зникла межа між глядацькою залогою та виконавцями. Упродовж дії глядачі приєднувалися до дійових осіб і разом з ними починали імпровізувати. У такій всеохопній імпровізації завданням колоністів-акторів було знайти веселу та швидку розв’язку загальної гри. Така вистава, звісно, не мала високої художньої цінності, проте виконувала важливу виховну роль, розвиваючи у дітей творчість, винахідливість, безпосередність, активність тощо.

У соціальних закладах А.С. Макаренка в процесі “оглядів” та ігор-імпровізацій у колоністів пробуджувався інтерес до театального мистецтва, тому, як згадує В.М. Терський, перехід із театального до драматичних гуртків був звичайною справою. В колонії ім. Ф.Е. Дзержинського працював власний театр. Як писав А.С. Макаренко, “майже весь вільний час ми жертвували театру” [7: 189.]. Поступово із закладу виховання колоністів він перетворився у справу суспільного значення: силами акторів-аматорів проводилася ідеологічна робота серед місцевого населення. Як згадує Г.Є. Жураківський, у колонії встановилася традиція кожної суботи давати прем’єрну виставу (як правило, це були п’єси М.В. Гоголя, О.М. Островського, М. Горького та інших сучасних на той час радянських письменників або власні твори). Така інтенсивна театральна робота вимагала значної кількості “акторів”, тому було запроваджено систему зведених загонів, до складу яких на кожну окрему виставу призначалися колоністи з різних вікових груп. Таким чином, до театальної творчості залучалися всі мешканці закладу соціального виховання. Стосовно цього А.С. Макаренко писав: “Театр у колонії – це така ж справа, як і сільське господарство, як відновлення маєтку, як лад і чистота у приміщеннях. Стало неважливим з боку інтересів колонії, яку саме участь бере той чи інший колоніст у постановці – він повинен робити те, що від нього вимагається” [7: 192]. Інколи до постановки вистав запрошувалися аматори-виконавці, котрі не мали жодного стосунку до колонії. Керував роботою театрів в обох трудових колоніях А.С. Макаренко, про що він написав у романі “Педагогічна поема”.

Особливою формою виховання колоністів було відвідування театрів м. Харкова: драматичний театр ім. Т. Шевченка, Харківський державний театр російської драми, Перший державний театр для дітей “Казка”. Зазвичай після перегляду вистав серед колоністів влаштовувалися обговорення, на яких були присутні представники театру – актор і помічник режисера О.Г. Крамов та режисер М.В. Петров. Такі бесіди були корисні для обох сторін, адже у вихованців формувалася театральна культура й критичність мислення, а театральні діячі мали змогу виявити сильні та слабкі боки вистави чи сценічної гри певних акторів.

Найбільш дружні стосунки склалися між комунарівцями й акторами Харківського державного театру російської драми, котрі в 1933 р. стали шефами колонії ім. Ф.Е. Дзержинського. На правах шефства до колонії відрядили артистів Л.А. Скопіну та О.І. Янковського, які взимку 1933–34 рр. допомагали дітям поставити п’єсу Мольєра “Тартюф”. Поступово актори-шефи почали контролювати всі постановки, які відбувалися в

колонії, що додало творчості й посилило художній аспект улюблених комунарівцями вистав-імпровізацій. Саме про результати такого творчого союзу згадує Г.Є. Жураківський [2: 280–281]. Окрім цього, представники театру брали участь у літературних бесідах, що проводилися за підтримки А.С. Макаренка. Наприклад, артист О.Г. Крамов провів із дітьми низку бесід на пушкінську тематику: “Камінний господар”, “Пушкін у селі Михайлівському” та ін.

На важливості театрального мистецтва у формуванні особистості А.С. Макаренка неодноразово наголошував і в науково-педагогічних працях. Слід визнати, що окремо театральне мистецтво як педагогічний феномен видатний педагог не досліджував. Проте питання виховного впливу театру він порушував у концепції виховання молоді та в роботах про педагогічну компетентність працівників освіти. У цьому аспекті його педагогічний доробок поділяється на дві площини: театр як засіб вдосконалення майстерності педагогів і театр як засіб виховання дітей.

Стосовно проблеми розвитку педагогічної майстерності А.С. Макаренка зауважував: “Майстерність вихователя не є особливим мистецтвом, що потребує таланту, а є спеціальністю, якою необхідно оволодівати... Я відокремлюю процес виховання від процесу навчання... Я вважаю, що процес виховання можна логічно виокремити і можна виокремити майстерність вихователя” [6: 260]. Майстерність вихователя, на думку педагога, виявляється в таких уміннях: зчитування внутрішнього стану дитини за зовнішнім малюнком її поведінки, використання педагогом гарних і доцільних рухів, володіння власним голосом та пантомімічними проявами, застосовування певної умовності поведінки в процесі створення педагогічних ситуацій. Особливо значущим для нього були два останні вміння, що їх А.С. Макаренко вважав невіддільними. Антон Семенович вказував, що вихователь повинен уміти грати, при чому будувати свою педагогічну діяльність не захоплюючись власними переживаннями, не витрачаючи справжні емоції, а породжувати їх як актор: “Не можна допустити, щоб наші нерви були педагогічним інструментом, не можна допустити, що ми можемо виховувати дітей за допомогою наших серцевих мук... І, якщо в будь-якій іншій професії можливо обійтися без душевних страждань, то необхідно це зробити і в нас. Але учневі інколи треба продемонструвати стаждання душі, а для цього необхідно вміти грати... Це не мертва гра, техніка, а справжнє відображення тих процесів, котрі існують у нашій душі. А для учня ці душевні процеси подаються як гнів, обурення тощо. Я став справжнім майстром тоді, коли навчився говорити “йди-но сюди” з 15–20 інтонаціями, коли навчився відтворювати 20 нюансів у постановці обличчя, фігури, голосу. І тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде або не відчує того, що потрібне” [5: 261].

На нашу думку, у своїх поглядах щодо самоорганізації вихователя в педагогічних ситуаціях Антон Семенович керувався принципами системи К.С. Станіславського “я в запропонованих обставинах” і “ніби”, що призначалися для фахової підготовки акторів. Підтвердженням цьому є такі рядки: “Кожні батьки, кожен педагог, перш ніж говорити із дитиною, повинен себе трошки так підкрутити, щоб усі настрої зникли... треба робити так, щоб Ваша фізіономія, Ваші очі, Ваш голос були певною мірою автономні. На душі у Вас, може дуже сумно..., а зовні все має бути гаразд... Педагог зобов’язаний мати “парад на обличчі” [3: 305]. Отже, до елементів майстерності вихователя А.С. Макаренка відносив уміння володіти емоційними реакціями та підлаштовувати фізичні прояви відповідно до педагогічних умов. Розвивати такі можливості педагог-новатор пропонував у педагогічних технікумах і вишах, для чого вважав за необхідне увести до професорсько-викладацького складу кожного навчального педагогічного закладу ставку викладача з постановки голосу. Сам педагог певний час брав приватні уроки в такого фахівця, а на заняттях зі студентами проводив вправи на розвиток їх педагогічної майстерності. Проводилися вони так: Антон Семенович детально окреслював певну конфліктну ситуацію й пропонував студентам поспілкуватися з учнем, роль якого виконував сам А.С. Макаренко. Студентська аудиторія оцінювала переконливість та впевненість свого колеги. Слід визнати, що це були чи не

найперші уроки педагогічної майстерності. Видатний педагог наголошував на необхідності розвитку таких педагогічних умінь не лише у вихователів, а й у батьків.

Іншою проблемою, що порушував А.С.Макаренко, було залучення дітей до театрального мистецтва. З його думками щодо цього питання можна ознайомитися в роботі “Книга для батьків”, де в розділі “Виховання культурних навичок” педагог досить скромно висвітлює виховні можливості театрального мистецтва, зосереджуючи увагу батьків та педагогів лише на відвідуванні дітьми вистав і необхідності проведення обговорення вистави до і після її перегляду [4]. При цьому його зауваження щодо негативного впливу театру на особистість дитини дотичні до тих, які виявив М.І.Пирогов ще наприкінці ХІХ століття. Ми вважаємо, що в цьому аспекті простежується не зовсім зрозуміла тенденція: у власній педагогічній практиці А.С.Макаренко застосовував театральну творчість вихованців досить активно, проте майже не торкається цього питання у роботах, присвячених естетичному розвитку особистості дитини, а означена тема із його опублікованих науково-педагогічних праць, на відміну від літературних творів, висвітлюється лише в роботі “Книга для батьків”. Тому, на нашу думку, рукописи Антона Семеновича потребують додаткового вивчення саме на предмет досліджуваної теми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д., Вознюк О.В., Левківський М.В. Деякі аспекти нової виховної парадигми (в контексті творчості А.С.Макаренка) // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1. – С. 5–17.
2. Жураковский Г.Е. Педагогические идеи А.С.Макаренко. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1963. – 328 с.
3. Макаренко А.С. Воспитание в семье и школе // Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 3. – С. 287–314.
4. Макаренко А.С. Воспитание культурных навыков // Книга для родителей. – М.: Правда, 1986. – С. 436–447.
5. Макаренко А.С. Из опыта работы // Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 365–375.
6. Макаренко А.С. О моем опыте // Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 248–266.
7. Макаренко А.С. Театр // Педагогическая поэма. Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 3. – С. 189–199.
8. Макаренко А.С. ФД-1 // Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – Гл. 11. Праздник. – С. 144–146.
9. Макаренко А.С. Флаги на башне // Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 6. – Ч. 2. – Гл. 29. Борис Годунов. – С. 204–207.
10. Макаренко А.С. Флаги на башне // Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 6. – Ч. 3. – Гл. 4. Первое мая. – С. 230–233.
11. Остроменская Н.Ф. Навстречу жизни. Колония имени Горького // Народный учитель. – 1928. – № 1-2. – С. 42–77.
12. Терский В.Н. Клубные занятия и игры в практике А.С.Макаренко. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. – 152 с.

УДК 37.046.12 + 502.7

Ілійчук Л.В.

УКРАЇНСЬКА ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРЕСІ БУКОВИНИ (1919–1939 РР.)

У статті на основі аналізу преси Буковини 1919–1939 рр. доведено, що українська дитяча література виступала визначним фактором формування екологічної культури молодших школярів.

The article proves on the grounds of Bukovyna Press (1919–1939) analysis that Ukrainian children's literature was an important factor of junior schoolchildren's ecological culture formation.

Гострота сучасних екологічних проблем поставила ряд нових завдань перед загальноосвітньою школою і педагогікою, які покликані формувати екологічну культуру особистості та суспільства в цілому як сукупності практичного та духовного досвіду взаємодії людини з природою. Вона включає наявність екологічних знань про взаємодію суспільства з навколишнім природним середовищем як джерелом та засобом духовного і фізичного розвитку особистості, свідоме ставлення до природних об'єктів як найвищої і абсолютної цінності, активну життєву позицію щодо раціонального природокористування, збереження і примноження природних багатств та активну участь у природоохоронній діяльності. У зв'язку з чим педагогічний процес повинен бути спрямований на формування потреби особистості у спілкуванні з природою, інтересів до пізнання її законів, мотивів поведінки і практичної діяльності стосовно охорони природного середовища, переконань у соціальній обумовленості ціннісного ставлення людини до природи, у необхідності її збереження.

Теоретичним та практичним аспектам екологічного виховання і навчання учнів, формування у них екологічної культури присвячена значна частина психолого-педагогічних досліджень (М. М. Вересов, А. С. Волкова, М. Б. Дуденко, А. Н. Захлебний, І. Д. Зверев, П. В. Иванов, П. Р. Ігнатенко, Б. Г. Юганзен, І. В. Лебедь, Н. В. Лисенко, М. С. Матрусов, Д. І. Мельник, Р. А. Науменко, А. А. Плешаков, З. П. Плохій, О. Л. Пруцакова, Г. П. Пустовіт, Н. А. Пустовіт, Н. О. Риков, Л. П. Салеева, Д. Л. Сергієчко, І. Т. Суравегіна, Є. І. Сявавко, Г. С. Тарасенко, Т. І. Тарасова, Л. А. Чистякова та ін.). Однак відсутні роботи, що висвітлювали б аналіз дитячих художніх творів, надрукованих у пресі Буковини міжвоєнного періоду з проблем формування екологічної культури учнів. Тому у статті розкривається виховний потенціал творів тогочасної художньої літератури для дітей, їх вплив на формування екологічної культури молодших школярів Буковини.

Школа є важливим компонентом цілісної системи суспільного розвитку і виховання, завданням якої є формування особистості школяра як суб'єкта духовної культури. Вона, як зазначалося у статті “Народна школа (єї покликання, теперішній стан і основні вимоги єї двигнення)” (1921), “познакомляє молоде покоління систематично в легкодоступний спосіб в короткі часи зі всіма найважливішими добутками людського знання. Тим уможливає сему поколінню посвятити більше часу для дальшого думання, до нових добутків. Таким способом здійснюється людство на все вищий ступінь культури, поступ іде вперед” [5: 5].

Важлива роль у напрямі формування всебічно розвинутої особистості належить природі рідного краю як соціальній цінності, яка передбачає формування моральної свідомості, розвиток моральних почуттів та оволодіння вміннями і навичками моральної поведінки, виробленими суспільною культурою. Адже, як наголошувалось у часописі “Каменярі” (1921), “школа має обов'язок впливати морально. ...повинна се зробити, бо лише тоді виповнить свою задачу і осягне свою високу ціль. І лише таку школу згадають грядучі покоління з вдячністю” [3: 6].

У народних школах Буковини міжвоєнного періоду оволодіння молодшими школярами науковими знаннями про природу, виховання свідомого ставлення до процесів і явищ навколишнього середовища, засвоєння відповідних норм і правил поведінки, формування переконань і моральних установок, набуття практичних умінь і навичок стосовно збереження і примноження природних багатств, а отже, формування екологічної культури учнів здійснювалось на уроках, під час проведення екскурсій, посиленої праці на пришкольній ділянці, читання додаткової літератури.

У 20–30-х роках ХХ ст. єдиним буковинським ілюстрованим періодичним виданням для дітей був часопис “Українська ластівка” (1933–1938), який зробив вагомий внесок у

виховання української молоді, мав “заступити діточкам школу, а в великій мірі також дім...” [7: 32]. Він знайомив своїх читачів із творчістю І. Франка, Лесі Українки, Ю. Федьковича, Є. Гребінки, О. Кобилянської, П. Куліша, Г. Воробкевича, М. Підгірянки, У. Кравченко, Б. Грінченка, О. Вільшини, О. Задуми, Г. Квітки-Основ'яненка, С. Руданського, С. Черкасенка та багатьох інших видатних українських письменників, твори яких були спрямовані на морально-духовний розвиток молодших школярів, зокрема формування у них екологічної культури. Дані твори, які були джерелом наукових знань про природу і ставлення до неї людини, були доступними для сприйняття молодшими школярами, відрізнялися науковою достовірністю і великою художньою виразністю, зміст творів ґрунтувався на конкретному науковому матеріалі, був цікавим і захоплюючим для учнів, за обсягом та змістом відповідали віковим особливостям молодших школярів, пізнавальний матеріал був доступним дитячому сприйманню, нові знання опиралися на життєвий досвід дітей, мали велике виховне навантаження.

Про ставлення молодших читачів до журналу дізнаємось із звернення дитини до “Української ластівки”, в листі до якої хлопчик Михась пише: “...прилетить під нашу стріху “Українська Ластівочка” – писанечко – весна в наших серцях, любя, мила зі сну нас збудила. ...А так сідаємо в троє: я, братчик мій Василько, та сестричка моя Оля, збиваємось в купку й я їм читаю. Слухають братчик і сестричка, упиваємось гарною, любою мовою “Української Ластівочки” – щебетушки. І тішимося нею! Душі наші вона огріває, краси, добра наливає, по рідному до нас промовляє” [4: 14].

Аналізуючи художню літературу природничого характеру, що була надрукована у журналі “Українська ластівка”, знаходимо твори, які сприяли оволодінню та розширенню дітьми елементарними відомостями про явища і об’єкти природи рідного краю, розвитку пізнавальних інтересів учнів. Так, вірш Лесі Українки “Пташка” (1933.–Ч.7–8) у легкій, доступній формі ознайомлював молодших школярів із способом життям птахів, спонукав до спостереження у природі:

“Мамо! Іде вже зима, Снігом травичку вкриває, В гаю пташок вже нема... Мамо, чи кожна пташина В вирій на зиму літає?..”	“Ні, не кожна!” – відказує мати. “Бачиш, онде пташина сивенька Скаче швидко отам біля хати. Ще зісталась пташина маленька...”
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

На запитання хлопчика “Чом же вона не втікає?” мати розповідає про птахів, які залишаються зимувати, їх життя: “мусить пташка малесенька дбати, де-б на зиму знайти їй хатинку, де під снігом поживу шукати” [8: 13]. Тим самим спонукає дитину задумуватися, аналізувати, осягати закони існування і розвитку природи, виховує бережливе ставлення до неї, викликає бажання допомогти, захистити, виявляти турботу, сприяє засвоєнню відповідних норм і правил поведінки, стимулює брати участь у практичній діяльності щодо збереження природних об’єктів, зокрема птахів. Такі природничо-наукові знання мають важливе значення для екологічного виховання учнів, вироблення у них наукового світогляду, формування екологічної культури дітей.

Навчально-виховне навантаження має і вірш Г.Чупринки “Осіня квітка” (1933. – Ч.11), звідки учні дізнаються про життя і розвиток рослин, утверджується ідея вічного оновлення природи:

“В саду похилилася квітка осіння На ніжнім високім стеблі, І сипле додола доспіле насіння, Ховаючи в мокрій землі.	За дітьми росю не капають сльози, Бо знає те квітка й сама, Що їх не зморозять пекучі морози, Що їх берегтиме зима...” [8: 2].
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Даний твір сприяв пізнанню молодшими школярами закономірностей розвитку природи, поглибленню і розширенню природничих знань, що закладали у дітей елементарні основи розуміння бережливого і відповідального ставлення до об’єктів природи, стимулював учнів вести спостереження за описаними явищами.

Зазначимо, що діти мали змогу отримувати знання про навколишнє природне середовище, пишучи у редакцію журналу листи, наприклад, що вони читали байку про вудвуда, але “не бачили й не знають, як він виглядає” [8: 11]. У часописі знаходимо відповідь молодшим читачам: “...до нас прилітає вудвуд уже ранньою весною. ...гніздить він у дуплах старих дерев. ...вудвуд дуже гарний, пожиточний птах. Шия й голова з чубком жовто-рожевої барви, кінці пірря на чубку чорні, решта тіла біло-чорним таркате, як це бачите на образку. Вставайте, діти, рано, йдіть на толоку, попід верби, в луг та побачите вудвуда!” [8: 11]. Такі відомості з області природознавства допомагали учням молодшого шкільного віку краще зрозуміти навколишній світ, залежності в ньому, розвивали спостережливість, вчили помічати раніше невідомі особливості у природі.

Багато художніх творів, що знаходимо на сторінках часопису ґрунтуються на різноманітних спостереженнях за об’єктами і явищами природи, в процесі яких обов’язково потрібно “звертати все увагу дитини на багатства й красу рідної землі” [1: 7]. Так, Остап Вільшина у вірші “Весна” (1933. – Ч.5) закликає дітей милуватися красою природи, стимулює вести спостереження за змінами у навколишньому природному середовищі:

“І знов весна убрала	Спіши, спіши, дитино,
В зелену ризу гай.	Над річку, над ставок!..
Знов річенька заграла	Співай, співай, дитино,
В дзвінкий свій водограй...	Весняних співанок!..” [8: 12].

Вищенаведений твір давав можливість закласти у молодших школярів основи цілісного уявлення про природу, формувати бережливе і відповідальне ставлення до навколишнього середовища, допомагав дитині усвідомити себе як невід’ємну частину природи.

Така ж ідея закладена у вірші Панаса Куценка “Зимою” (1933. – Ч.2), де автор з великою теплотою й художньою виразністю відображає свої спостереження і закликає до цього дітей:

“Друже, чом говориш, – в зиму	Глянь кругом, а ти побачиш
Усе спить, життя нема?	Там красу лише одну,
Чи дививсь ти хоч хвилинку	І я певний, що полюбиш,
У зимі, яка краса?..	Як і я люблю зиму!” [8: 2].

Стимулюючи молодших школярів вести спостереження за явищами природного середовища, під час яких можна “багато що бачити, відчути й навчитися” [1: 7] та впливаючи на емоційну сферу дитини, твір сприяв розширенню і систематизації уявлень дітей про природу найближчого оточення, вихованню любові до природи, допомагав учням усвідомити деякі екологічні зв’язки і залежності.

У часописі також знаходимо чималу кількість творів, спрямованих на виховання відповідального і бережливого ставлення дітей до природних об’єктів, що являється нерозривно пов’язаним з досягненням високого рівня загальної соціальної і духовної культури особистості. Прикладом може бути оповідання Івана Бажанського “Куряче яєчко” (1934.–Ч.5): “Мама подивилася і якраз з назначеного яєчка вилізло перше курятко. Що то вже за втіхи мала Марійка! Взяла його в свої долоні та аж цілує його та до личка тулить. А воно собі пухкеньке, біленьке ще й з чубочком на головці!

– О, як я буду мою курочку годувати та доглядати! – щебетала весела Марійка.

І Марійка доглядала свою курочку... Так минуло літо, осінь і зима, так і весна настала. А з ранньою весною начала нестися й Марійчина курочка. ...а незадовго й чубата вже сиділа на яйцях поквоктуючи собі весело. І знов утіха Марійці. Її чубата вивела аж вісімнадцятеро куряток! Тепер вже Марійка не бігала на толоку гратися; все лише коло своїх курей... Так ані одно курятко не пропало Марійці” [8: 4]. Ознайомлення дітей з оповіданням такого змісту сприяло розвитку чуттєво-емоційної сфери молодших школярів, формуванню їх вольових якостей в єдності з пізнанням і практичною діяльністю.

Дещо іншого змісту оповідання Д. Ботушинської “Непослушний братчик” (1934. – Ч.10), в якому автор розповідає про дівчинку Ганусю, яка була дуже доброю, ласкавою,

милою і роботящою та упертого, неслухняного Івася, який “бувало, нераз вилізе на котре-небудь дерево, шукає за гніздами та видирає маленькі пташата. Що побивається бідна пташина за своїми дітьми, що сестричка його просить: “Не лізь, братчику, туди!.. Не відбирай маленьких діточок від мами-пташки!.. Подивись, як то вона бідна побивається за ними!” Ніщо не помагає... Одного разу, пішов він у город, виліз на високу грушку, на самий верхочок. Там було гніздо пташки-золотушки. От, він і почав дроти малесеньких, голих пташенят. Став на якусь суху гілку, похитнувся, гілка зломалась і – він упав на землю... Так то непослушні діти, завсігди мусять відпокутувати за свої злі вчинки” [8: 8–9]. Як бачимо, автор, вказуючи на жорстокість хлопчика, закликає дітей не завдавати шкоди природі найближчого оточення, зокрема птахам, допомагати і оберігати їх, діяти відповідно з розумінням добра і людяності, викликав “спочуття і почування милости так для звірят як також і для людей” [2: 3]. Адже “коли дитина злісна (сердита) і люта проти будь-котрого створіння почавши від комара до пташка, пса і т.ін., то ся жорстокість витвориться також і проти всіх сю дитину окружуючих істот, і ся дитина стає опісля, як нас учить практичне життя, галабурдником а навіть злочинцем і недолюдком” [2: 3].

Чимала кількість художніх творів, що знаходимо на сторінках журналу “Українська ластівка”, спрямовані на виховання у молодших школярів любові до навколишнього природного середовища. Зокрема, у вірші “Мій садок” (1934. – Ч.5) Остап Вільшина описує велич і замилювання красою весняного садка, сприяючи формуванню морально-ціннісного ставлення дітей до природи [8: 8]:

“Так пишно розцвівся мій любий садок, –	І скільки в моім саду чарівнім
Так гарно в нім, любо та мило...	Зростає барвінку та рути!..
Ах, скільки чарівно-пахучих квіток	Хто весною хвильку побуде у нім
В нім весною цю розцвіло!..	Той ввік те не зможе забути!..”.

Даний твір стимулював виникнення у дітей бажання сіяти квіти, саджати дерева і куші, доглядати за ними, сприяв засвоєнню норм і правил поведінки у природі, оволодінню практичними уміньми і навичками збереження природних об’єктів.

Емоційний компонент у взаємовідносинах дитини з природою, що базується на принципах добра, чуйності, краси змальовується у вірші Ігора Орленка “На весні” (1934. – Ч.5):

“На весні розцвілились цвіти	Хотять цвіти привітати.
В лісі пташки заспівали.	“Вітаєм вас, гарні цвіти,
Олеся, Оля й інші діти,	Що ви рано так збудились
Усі у ліс позабігали.	Щоби ліс цей окрасити
Не хочять триматись хати,	І з-під снігу ви пробились!” [8: 8].

Як бачимо, розкриваючи красу і велич природи рідного краю, вірш спрямований на виховання підростаючого покоління, здатного цінувати, оберігати і примножувати багатства природного середовища. Він сприяв збагаченню духовного світу молодших школярів, допомагав формувати у дітей кращі людські риси, такі, як, доброта, чуйність, бережливість, здатність помічати красу в звичайному.

Багато художніх творів в “Українській ластівці” спрямовані на формування у молодших школярів способів моральної поведінки до об’єктів і явищ природного середовища та активної діяльності дітей щодо їх збереження, вміння керуватися етичними уявленнями у конкретних вчинках. Прикладом цього може бути вірш Марійки Підгірянки “Діти й ластівка” (1937. – Ч.4):

“Ластівочка чорно-біла	Люба, мила ластівочко,
Під стріхою гніздо вила	Ти не бійся, вий гніздочко,
І на дітей поглядала,	Ми і Киці накажемо
Над головками літала.	І песика прив’яжемо,
Звідувалася сердечно:	Відженемо горобчика
Чи бувати тут безпечно?	І недоброго хлопчика...” [8: 57].

Такий твір сприяв вихованню у дітей любові, відповідального і бережливого ставлення до природи, що передбачає оволодіння молодшими школярами знаннями про

природу та її охорону, розвиток морально-етичних та естетичних почуттів її сприйняття, які стимулюють учнів до екологічно доцільної поведінки у природному середовищі та активної природоохоронної діяльності.

При цьому важливо формувати у молодших школярів вміння та навички користування природними багатствами, здатність самостійно пізнавати закони природи, розуміти її значення для життя людини, “помічувати й обговорювати людську працю в домі, господарстві...” [6: 4], про що говориться у вірші С. Яричевського “Весна” (1935. – Ч.4):

“Загоріло, зясніло, сонечко вгорі – і кругом зазеленіло в полі і в ярі...”	Діти, діти тож весною треба працювать, щоб пізнішою порою та не бідувать!...” [8: 12].
-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------

Художні твори даного спрямування сприяли оволодінню молодшими школярами системою природознавчих знань, вихованню відповідального ставлення до об’єктів і явищ навколишнього середовища, знайомили з причинними залежностями у природі, зв’язками між діяльністю людей і особливостями природного середовища.

Взагалі, на сторінках “Української ластівки” (1933–1938) було надруковано 156 художніх творів природничого характеру. Серед них: “Горобчики”, “Зима і весна”, “В осени”, “Цвіркун”, “Перший сніг”, “Ранок”, “Бриндушечка”, “Пташки-сирітки”, “Зачарована смерека”, “Птаха-матір”, “Овочеві зернята”, “Дуб і потік”, “Ластівка й горобець”, “Якого дерева є найбільше в лісі”, “Твій рідний край”, “Бджола”, “Щиглик”, “Розмова дітей з сонцем”, “Мотиль”, “Медведик”, “Мудрість мурашок”, “Діти в садку”, “У полонині”, “Рідний край”, “Яблоня”, “Хлопчик і гадюка”, “Вовк”, “Дроздові клопоти”, “Перепілка”.

Таким чином, на основі аналізу творів природничого характеру, що були надруковані у єдиному на той час на Буковині українському дитячому часописі “Українська ластівка”, можемо стверджувати, що вони були спрямовані на розширення знань учнів молодшого шкільного віку про об’єкти і явища природного середовища, сприяли вихованню у дітей бережливого і відповідального ставлення до природи, любові до неї, оволодінню нормами і правилами екологічно доцільної поведінки, стимулювали брати активну участь у природоохоронній діяльності, а отже, сприяли формуванню екологічної культури молодших школярів Буковини міжвоєнної доби. Твори природничого спрямування не втратили цінності й сьогодні, адже формування екологічної культури особистості є пріоритетним на сучасному етапі розвитку суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дашкевич Н. Як улаштувати собі виховання дітей // Самостійна думка української матері: Додаток до “Самостійної думки”. – 1932. – Ч. 5. – С. 6–7.
2. Кирилів А. Рада повітова в Чернівцях // Рідний край. – 1927. – Ч. 2. – С. 3–4.
3. Ков. Евг. Яких средств треба уживати щоби усунути здичілість молодежи спричинену війною // Каменярі. – 1921. – Ч. 12. – С. 6.
4. Михась. Прилітай... // Українська ластівка. – 1933. – Ч. 2. – С. 14.
5. Народна школа (єї покликання, теперішній стан і основні вимоги єї двигнення) // Каменярі. – 1921. – Ч. 5. – С. 5.
6. Трудовий. Землерідна і життєва наука // Каменярі. – 1922. – Ч. 27. – С. 4–6.
7. “Українська ластівка”, ілюстрований часопис для дітей (бібліографія) // Самостійна думка. – 1933. – Ч. 1. – С. 32.
8. Українська ластівка. – 1933. – Ч. 2. – С. 2; Ч. 5. – С. 12; Ч. 7–8. – С. 13–14; Ч. 11. – С. 2; 1934. – Ч. 5. – С. 3–6; Ч. 5. – С. 8; Ч. 6. – С. 11–12; Ч. 10. – С. 8–9; 1935. – Ч. 4. – С. 12; 1937. – Ч. 4. – С. 57.

**ПАНТЕЛЕЙМОН КУЛІШ ПРО ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ВИХОВАННЯ:
ЗА СТАТТЕЮ “ВИХОВАНЄ І НАУКА”**

У статті розглядається ставлення П.Куліша до виховання дітей вдома і в школі.

In the article to regard attitude P. Kulisha to educate children in the at home and at school.

Педагогічні погляди, ідеї П.Куліша потрапляли не раз у коло наукових інтересів таких дослідників: М. Веркалець, В. Терлецького, Т. Антонюк, В. Лазаревої та інших.

Так, М. Веркалець дав загальну позитивну оцінку педагогічній спадщині П.Куліша [2].

В. Терлецький у статті “Пантелеймон Куліш і Костянтин Ушинський” спробував простежити за перипетіями життя й літературно-педагогічної діяльності педагога-реформатора К. Ушинського та П.Куліша, і відзначив: “І Куліш, і Ушинський постійно дбали про освіту рідного українського народу...” [5: 220].

Т. Антонюк у статті “Педагогічні погляди П.О. Куліша” звернула увагу на те, як П.Куліш визначав принципи формування національного характеру: “У своїй концепції виховання національного характеру велику увагу Куліш приділяє культурологічному аспекту” [1: 122]. Авторка цієї статті також зауважила, що такі статті П. Куліша, як: “Виховання дітей”, “Виховання дітей за підмогою школи”, “Дещо про виховання дітей” “...поки ж що... чекають на педагогів в архівах” [1: 117].

На думку В. Лазаревої, з появою “Граматики” П. Куліша розпочалась “...епоха освітнього відродження в Україні” [6: 103].

Автори навчального посібника “Історія української школи і педагогіки” у розділі “Просвітницька діяльність і педагогічні ідеї М.Костомарова і П.Куліша” зазначають: “Куліш стверджував, що наука, яка веде до відчуження від родини, народної моралі та одвічних патріархальних цінностей, є шкідливою” [4: 199].

Отже, названі дослідники приділили достатньо уваги вивченню педагогічних поглядів П.Куліша, але його принципи виховання залишались поза їхньою увагою.

У листі П.Куліша до М. Білозерського від 12 серпня 1858 року письменник радів з приводу приїзду до Києва М. І. Пирогова: “Радуюсь, что в Киеве Пирогов” [5: 155]. Пізніше, у 1865 році, більш зрілий П. Куліш у руслі ідей М. Пирогова напише важливу статтю “Вихованє і наука”. У цій праці він чітко розмежує процес навчання й виховання дитини вдома і в школі. А головне, на чому наголосив тоді письменник: “Все залежить від виховання нашої душі...” [4: 553].

Стаття П.Куліша “Вихованє і наука” складається з таких підрозділів: “Виховання дітей (дома)”, “Виховання дітей (за підмогою школи)” [4].

У підрозділі “Виховання дітей (дома)” письменник акцентує увагу на тому, що “Ми звикли розуму шукати тільки в школах, а хата – перва школа і перве сідало розуму” [4: 553]. Та й тому виховання дітей вдома, на думку П.Куліша, повинно бути особливим, оскільки саме в родині дитина вперше дізнається про основні принципи добротворення чи злотврення.

П. Куліш пропонує у вихованні дитини дотримуватися такого важливого принципу: “Коли дитина попросить того, що треба їй дати, зараз давай, а ні, то не дай ні разу. Слухатиме тоді дитина одного киву, як скажеш: не можна, і ростиме, шануючи своє і чуже право” [4: 553].

Письменник застерігає батьків, щоб ті не виховували у своїх дітей заздрість і немилосердя, оскільки все це може бути “...самим собі шкодливым” [4: 553].

Із зневагою говорить П.Куліш про тих батьків, які за іграшку дають дитині “нешасну тварину” тому, що дитина обов’язково її замучить і про це ніхто не буде знати. Все це, на перший погляд, здається дрібниці, але письменник звертається до батьків із запитанням:

“Кого способите ви сим лиш робом на вашу будучину?” [4: 554]. Більше того, він дає установку батьками про те, що “...у всьому викохуванні дітей з-малечку пам’ятай кожен, до чого ведеш дітей своїх” [4: 554]. Цю думку П.Куліша слід вважати вічно актуальною, оскільки будь-яке виховання повинно дійсно мати конкретну ціль.

Особливо письменник звертає увагу на стосунки батьків і дітей в родині. Так, він зазначає: “Часом дитина бовкне що-небудь проти батька-матері – усі сміються, а воно тоді ще гірше ляпає дурним язиком. Іноді скубне батька за чуба, а він і голову наставить, зіб’є з матері очіпок, а всі кругом шуткують, який з його розбишака!” [4: 555].

Все це, на його думку “...робить велику шкоду, бо дитина не знає з-малку першої своєї святині, а потім уже тільки боїться батька та матері, а в душі не шанує” [4: 555].

Внаслідок всього цього П.Куліш приходить до одного з його важливих принципів виховання: батьки повинні знати до чого ведуть своїх дітей.

Підрозділ “Викохування дітей (за підмогою школи)” письменник розпочинає таким реченням: “Щасливий той народ, що має добрі школи” [4: 555]. На думку П.Куліша, батьки з острахом віддають дітей до школи тому, що “...учителі... вважають домівку своїх учнів якимся вертепом зла, котре вони б то отсе мають повикорінювати в своїх учнях” [4: 556].

Тогочасні вчителі, твердить письменник, нехтували принципами виховання дитини в родині, нав’язували свої, які не завжди були високодуховними, а тому руйнували те, що закладала дитині родина. Це дало підстави П.Кулішеві зробити ще один важливий висновок: “...між сім’єю і школою лежить якась безодня, що дитині страшно її переступити” [4: 557].

Ця проблема й сьогодні хвилює педагогів, пошук шляхів спрямованих на знищення “безодні” між сім’єю та школою триває донині. Школи різних типів розробляють й впроваджують програми “Школа-родина”, де родина має стати опорою моралі й духовності школи.

Причини “безодні” між школою і родиною, на думку П. Куліша, в тому, що самі батьки нерідко нав’язують дитині думку: “...учитель вельми розумний чоловік, а тому його треба боятися...” [4: 558], а це призводить до того, що “...дитина і серцем, і умом жахається свого учителя, замість того, щоб любити, а любивши розуміти” [4: 558].

А далі письменник подає ще один принцип виховання: “Учитель мусить бути учням за батька серед шкільної сім’ї і за матір серед шкільної малечі” [4: 559], тобто вчитель має бути мудрим і справедливим у середній та старшій школі, і ніжним та терплячим до дітей молодшого шкільного віку.

Говорячи про розвиток особистості після школи, П.Куліш категорично заявляє: “Не гімназія і університет мусять бути головними ступенями до того, щоб кохана дитина ваша сталась чоловіком достойним, а перш усього – рідна хата, початкова школа” [4: 560] – це та проблема і той необхідний спосіб виховання, який ліг в основу системи виховання В.Сухомлинського, який також твердив, що саме батьки повинні стати основними вихователями своєї дитини (“Батьківська школа”).

Закінчує письменник цей підрозділ зверненням до батьків: “Знайте ж, батьки і матері, знайте кожне чисте і блага серце, що школа не мусить лякатися дитини” [4: 560], що можна розглядати як один із принципів виховання.

Таким чином, П. Куліш у статті “Виховане і наука” чітко сформулював засади виховання дітей:

по-перше, батькам потрібно завжди пам’ятати про те, що заохочуючи прояви в дитини байдужості у ставленні до інших, безпощадності, жорстокості – вони не тільки дитині шкодять, а й собі теж завдають ще більшої шкоди;

по-друге, батьки повинні чітко усвідомити на що саме вони будуть спрямовувати своїх дітей у вихованні на творення добра і блага собі та іншим людям, чи навпаки – зла;

по-третє, саме від виховання душі (внутрішнього світу) дитини батьками залежить її майбутнє, а відповідно й їх самих;

по-четверте, дітей потрібно виховувати так, щоб вони шанували батьків в душі, тобто прагнули жити для них, бути вдячними не тільки за своє народження, а головне – за батьківську турботу про них;

по-п'яте, родина повинна стати опорою для школи у вихованні дітей;

по-шосте, зусилля родини і школи повинні бути спрямованими в одному напрямку;

по-сьоме, вчитель повинен стати для учня духовним наставником, таким як і батько з матір'ю.

Як бачимо, майже всі ці принципи – це основи формування особистості, які вивчала і вдосконалювала українська педагогіка ХХ століття.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонюк Т. Педагогічні погляди П.Куліша / Творчі та ідейні шукання П.О. Куліша в контексті сьогодення: Зб. наук. праць до 180-річчя від дня народження П.Куліша. Інститут українознавства Київського національного університету імені Т.Шевченка. – К.: ЛЕСЯ, 2000 – 117 с.
2. Веркалець М. Освітницько-педагогічна спадщина (П.Куліш) // Рад. школа. – 1989. – № 8. – С.86–88.
3. Історія української школи і педагогіки / За ред. О. О. Любара, М.Г. Стельмаховича, Д.Т. Федоренка. – К.: Т-во “Знання”, КОО, 2003. – 450 с.
4. Куліш П. “Виховане і наука” / Твори П.Куліша: В 6-ти томах. – Т.6: Гісторія, література й інша проза. – Львів: Просвіта, 1910. – С. 551–565.
5. Куліш П. Листи до М. Білозерського. – Львів – Нью-Йорк: Видавництво М. П. Коць, 1997. – 224 с.
6. Лазарева В. Українознавча спадщина П.Куліша в розбудові національної освіти // Українознавство. – 2002. – Число 3. – С.102–105.
7. Терлецький В. Пантелеймон Куліш і Костянтин Ушинський / Творчі та ідейні шукання П.О. Куліша в контексті сьогодення: Зб. наук. праць до 180-річчя від дня народження П.Куліша. Інститут українознавства Київського національного університету імені Т.Шевченка. – К.: ЛЕСЯ, 2000. – С.217–220.

УДК 37. 036

Колодійчук О.Я.

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ ГАЛИЧНИНИ У 1900–1939 РР.

Стаття присвячена дослідженню психофізіологічних аспектів розвитку технічної творчості дітей та молоді Галичини у 1900–1939 роках.

У праці всесторонньо висвітлено основні ідеї та погляди щодо досліджуваної проблеми окремих педагогів і психологів, що діяли у першій третині ХХ століття, а також здійснено аналіз історичних психолого-педагогічних видань та сучасних публікацій, що стосуються вказаного періоду. Виокремлено чинники впливу ручних робіт на виховання учнів та на формування в них чуттєвого апарату. Показано соціально-історичні причини становлення характеру пересічного українця і його ставлення до досягнень науково-технічного прогресу. Розкрито психологічні аспекти формування знань, умінь та навичок технічної творчості у різні вікові періоди розвитку дитини. Описано проблеми використання досягнень психології у системі підготовки молоді до професійної діяльності, зокрема до технічних видів праці.

The article investigates psycho-physiological aspects of young people technical creativity in Galitia during the period of 1900–1939.

Main ideas and opinions concerning the matter of investigation expressed by some educational specialists and psychologists of the mentioned period have been thoroughly elucidated

in the article. The analysis of historical and modern psycho-physiological editions concerning the mentioned period has been done. Factors of influence of hand-made objects on student's education and formation of their perception have been emphasized. Social and historical reasons of common Ukrainian character formation as well as a Ukrainian attitude to scientific-and-technical progress have been shown. Psychological aspects of competence and skills formation in the field of technical creativity in different age periods have been investigated. Problems of psychological research application to the system of young people vocational training, mainly technical jobs have been described.

На початку ХХ століття окремі освітні заклади Галичини почали впроваджувати предмет „Ручні роботи”. Щодо обсягу і місця даного предмета у навчальних планах погляди педагогів розділялися. З-поміж прихильників впровадження одні вважали, що у школах необхідно ввести практичні заняття у майстернях як обов'язковий предмет [37: 75], а інші, що вони необхідні лише для небагатьох юнаків „з буйною натурою для вивільнення енергії і наведення її до практичних цілей” [28: 136].

Характерно, що багато науковців відразу ж звернули увагу на психо-фізіологічні аспекти значення вище вказаного навчального предмета для розвитку дітей та молоді.

Так, Й. Пжилускі у навчальному виданні „Відродження молоді через залучення до ручних робіт (слайд)” відзначив, що ручні роботи (цей „наймолодший науковий предмет”) зацікавили не тільки педагогів, лікарів та гігієністів, а й широкі верстви суспільства. Завдяки значним результатам в інтелектуальному і фізичному вихованні дітей „слайд” (ручні роботи – О. К.) перетнув кордони „своєї батьківщини” Швеції і розповсюдився майже по всій Західній Європі та сягнув за Атлантику. Автор у посібнику утримався від детальних пояснень, „аби таким чином побудити працюючих до мислення і розвинути в них власну ініціативу та винахідливість”. Він ототожнював ручні роботи з наковальнею, на якій переробляються люди неспроможні та незграбні на спритних до праці. На думку Й. Пжилускі, для того, щоб праця учня приносила належну користь, вона повинна бути тісно пристосована до його віку та ступеня розумового розвитку [35: 1].

Метою статті є висвітлення психофізіологічних аспектів розвитку технічної творчості дітей та молоді Галичини у 1900–1939 роках. На нашу думку, результати цієї роботи можуть бути корисними для удосконалення змісту навчання на сучасному етапі розвитку української освіти.

Виступаючи на 20 загальному зібранні Товариства учителів вищих шкіл (ТУВШ) (на той час до вищих навчальних закладів відносилися і середні школи – О. К.), яке відбулося у Кракові 22–23 травня 1904 року, доктор Е. П'ясецькі зазначив, що „виступаючи за впровадження до вищих шкіл ручної праці в полі та майстерні, ми заходимо на зовсім ще не підготовлену територію. Але шукаючи за необхідними заняттями, які би абсорбували розум, почуття та м'язи учня і одночасно виховували його суспільно, ручна праця приходить мимоволі як бажане доповнення рухливих ігор” [37: 50].

Автор статті „Про виховане тілесне” зазначав, що „слайд”, який є важливим для гартування тіла, „з одного боку приспороє хосенну відомість, а з іншого через заняття змислів відповідно розділює роботу нервів” [13: 154].

Професор Міхейда вважав, що наука спритності (трудова навчання – О. К.) пробуджує ініціативу, визволяє істотні розумові функції: увагу і волю, ... через що стає знаряддям формування інтелігенції [29: 22].

На думку В. Залужного, такий різновид ручної праці, як моделювання виробів з глини, має переваги перед рисуванням тому, що роботою зайняті одночасно обидві руки, а це впливає на рівномірний розвиток рук і відповідно на рівномірний розвиток обох частин мозку [6: 200].

Зверталася увага також і на негативні наслідки занять ручною працею. Так, на II з'їзді керівників учнівських майстерень, який відбувся у Львові 8–9 грудня 1910 року, Е. П'ясецькі ознайомив присутніх із результатами досліджень фізіологів, які свідчили про те, що нервово-

м'язова втомлюваність (яка виникає і під час занять ручними роботами) є наслідком дії втомлювальних токсин. А ці токсини діють аналогічно до токсин, викликаних хвороботворчими бактеріями [33: 35].

Однією з перших праць, що стосувалася конкретно досліджуваної проблеми, стала робота професора Б. Блажека „Йорданівські майстерні у світлі психофізичних досліджень”. Вона широко обговорювалася на засіданнях ТУВШ [29: 22] і була надрукована в січневому номері (№ 1) часопису „Школа” за 1911 рік [39: 228].

Після закінчення військових дій на території Галичини у 20-х роках ХХ століття, питання дослідження висвітлюваної у статті проблеми знову набирає актуальності.

В. Пжановські у статті „Для чого і як необхідно навчати ручних робіт у загальноосвітніх школах” (розділ „Розбудження і розвиток творчих здібностей через стійке і уміле поєднання думки з дією, проекту з виконанням”) обґрунтував, яким чином ручні роботи впливають на формування в учня чуття:

- зору – вчиться розпізнавати барви і гармонійно їх поєднувати; проектуючи вироби, розвиває око у відчуженні пропорції, симетрії і гармонії;
- слуху – вдаривши молотком по дереву, можна визначити, що це за дерево і його стан (сухе, мокре, здорове, з вадами); за звуками, які видає машина в русі можна судити про її хороший чи поганий стан;
- дотику – постійно визначає, чи предмет, виготовлений ним, є достатньо гладким, округленим чи плоским; розпізнає і відрізняє різні гатунки паперу, полотна, дерева, металу, глини, клею, нитки тощо;
- нюху – за допомогою запаху можна визначити породу дерева, гатунок столярного клею.

Крім того, праця формує в учня рухи рук, м'язові відчуття, вміння, навички [34: 11–12]. А координації думки з дією сприяють шкільне самоуправління, гарцерство, спорт, екскурсії [34: 10].

На думку автора, загальноосвітня школа повинна ознайомити молодь із будовою і можливостями застосування найнеобхідніших інструментів, які використовуються у техніці і ремеслі, бо „тільки руки, озброєні інструментом, могли створити ті чудеса техніки, які оглядаємо і з яких користаємо на кожному кроці” [34: 16].

Автори навчального видання „Як самому виготовити навчальні посібники” вважали за краще, „щоб суспільство не давало гроші на готові посібники, а закупляло для школи матеріал і знаряддя для виготовлення їх самими учнями під керівництвом учителів”, тому що речі, виготовлені учнями власноруч, знаходяться „ближче до психіки учня”, ніж виготовлені на фабриці, бо „більше ціняться і шануються” [26: 6].

Відзначимо, що значно зросла увага й до проблеми впливу трудового навчання, зокрема технічної творчості, на психологічний та фізіологічний розвиток дітей та молоді після реформи 1932 року, в основу якої було покладено і вимогу про те, що школа має бути поставлена на ґрунт сучасних досягнень психолого-педагогічної науки [18: 224].

Так, Д. Петрів у статті „Реалізація наукових програмів” зазначав, що заняття ручною працею сприяють виявленню здібностей особистості. Вони зміцнюють „силу і умілість волі впливати на підчинені їй органи виконувати такі рухи, яких їй треба” [12: 139].

На думку Т. Когути, відповідно до нової програми, „ручні праці повинні в вихованні сповняти такі завдання: 1) розвивати поняття, справність рук та виробляти конструкційні нахили в дітей; 2) розвивати любов і пошану до фізичної праці; 3) привчати молодь на конкретному матеріалі до життєвої порадності й незалежності; 4) виробляти в дітей завважливість, витривалість і докладність у праці; 5) привчати опановувати техніку ручної праці в межах, що відповідають віковій дитини й умовам школи; 6) розвивати добрі звички щоденного культурного життя та притягати молодь до індивідуальної і спільнотної праці в школі, в домі й середовищі” [7: 55–56].

Окремих учених цікавили психологічні аспекти формування знань, умінь та навичок технічної творчості у різні вікові періоди розвитку дитини.

П. Біланюк, досліджуючи пізнавальну сферу особистості дитини, звертав увагу на те, що ще у дошкільному віці (віковій особливості) дитина проявляє цікавість до моделювання технічних об'єктів. „Дитяча уява, – пише він, – дозволяє пускати по морю кораблі, якими в її уяві є коробочки із сірників” [3: 132]. А на 7 році життя дитина починає „цікавитися конструкцією” та різноманітними машинами [2: 11]. На думку автора, важливу роль у формуванні пізнавальної сфери дитини відіграє такий вид пізнавальної діяльності, як ігри та забави [2: 12].

Я. Ярема вважав, що дитина віком 8–9 років прагне відігравати у житті якусь визначну роль. У неї прокидається нахил до ручних практичних занять і зароджується бажання до певних видів професійної діяльності. Вона хоче бути „моряком, летуном, відкривачем” та ін. [23: 21].

На думку Т. Андруховича, ручні роботи було введено в народні школи з метою полегшення виховної праці над розвитком душі дитини. Практичні заняття дитині необхідні тому, що приблизно до 12 років вона ще не може думати інтенсивно, і їй треба дати можливість подумати конкретно, „бо вона при праці обсервує дану річ докладно, пригадується над подробицями і зміцнює поняття досконало. ... Творче, отже, незалежне напруження думки дитини при праці ... – це єдине і найважливіше завдання навчання ручних робіт” [1: 2].

На IV загальному з'їзді учителів ручних робіт та рисунків (Львів, 1930 р.) П. Поліхт, опираючись на психологічні основи розвитку здібностей дитини до рисування і конструювання та підкріплюючи сказане демонструванням експонатів та рисунків, обґрунтував необхідність навчання рисунків і ручних робіт у нижчих відділах народної (початкової – О. К.) школи [40: 122–123].

У післявоєнних публікаціях науковці все більше торкаються проблеми використання досягнень психології у системі підготовки молоді до професійної діяльності.

У контексті даного дослідження особливої уваги заслуговують праці Я. Яреми та В. Метельського.

Цікаво, що характеристика українського народу, дана Я. Яремою, багато в чому пояснює недостатню увагу до технічної творчості з боку пересічного українця. Науковець визначає низку прикмет, які вказують на односторонню спрямованість особистості українця, а саме:

- прагнення до ідеалу моральної доброти й краси та підхід до всього під кутом зору його моральної вартості (моралізм);
- протиінтелектуальна постава (поза); скептицизм щодо сили інтелекту та цінності його обсягів;
- недооцінювання зовнішньої культури (техніки, економіки, освіти, суспільно-політичної організації) та активності;
- релігійність, високий загальний рівень внутрішньої культури (гуманність, чутлива добродушність), естетизм;
- погляд на всі зовнішні цінності світу під кутом вічності;
- нахил до спокійного хліборобського життя в простих сільських обставинах, небажання бездушної строго ділової атмосфери міста і механічно-фабричних родів праці, більше зацікавлення гуманістичним, особистим світом, ніж речовим і технічним [24: 85].

Однією з причин такого стану речей Я. Ярема вважає вплив таких зовнішніх чинників, як: одностайність краєвиду (степ, рівнина); урожайна земля, яка не вимагала підприємливості; відсутність моря [24: 88].

На протипагу українцям він ставить американців, які прямують до сили і багатства, до вдосконалення зовнішнього життя і продукції за допомогою науки й техніки [24: 21].

У книзі „Психографія в школі: Зразок психографічної схеми з коментарем” Я. Ярема, обґрунтувавши необхідність вивчення індивідуальних особливостей учнів, запропонував свій варіант психограми, у якому серед інших був пункт „Спосіб праці”. У цьому пункті

пропонувалося дати відповіді на такі запитання: а) як підходить учень до нового завдання (самостійно, шукає допомоги та ін.)?; б) як тримається під час праці (на початку й далі)? Працює скоро, ґрунтовно і витримано?; в) як виявляє ручну вправність та в якому напрямку (в писанні, малюванні, моделюванні і т. д.)? Виявляє нахил до духовної праці, ручної?; г) як виявляє нахил до механізації в праці?; д) чи для досягнення найкращих успіхів у праці потребує особливої спонуки, чи вистачає власний внутрішній імпульс?" [20: 40–41].

Приблизно у такому ж напрямку проводив дослідження і В. Метельський. У різних місцевостях західноукраїнських земель (Золочів, Бережани, Ходорів, Рогатин, Станіслав, Коломия) він за допомогою тестування робить спробу „... пізнати розвиткові закони української дитини, щоб до цього пристосувати навчання”. На його думку, це необхідно тому, що „нові ділянки праці вимагають різних типів психічних структур”.

Результати тестування показали, що „підставові психічні функції в різних місцевостях є різні” [9: 204]. Про це свідчить подана у таблиці 1 порівняльна характеристика психічних функцій учнів VII класу народної школи в Золочеві та учнів VII класу пересічної народної школи [8: 142].

Таблиця 1.

Психічні функції дитини	Народна школа в Золочеві	Пересічна народна школа	Різниця
Звичайна увага	18,5	19,0	-0,5
Поємність пам'яті слів	12,5	13,0	-0,5
Скорість механічної праці	8,5	8,2	+ 0,3
Вірність пам'яті слів	90,0	95,0	-5,0
Докладність механічної праці	96,0	95,0	+ 1,0
Мовна уява	6,4	4,5	+ 1,9
Абстрактне думання	21,0	17,0	+ 4,0
Площева уява	6,9	6,9	0
Технічний хист	5,9	4,8	+ 1,1

Однією з перших серед українців звернула увагу на необхідність професійної орієнтації молоді М. Омельченко. Свої дослідження і психологічні поради щодо вибору професії вона опублікувала у праці „Вибір фаху” (Прага, 1925 рік) [10].

На Першому конгресі українських інженерів (Львів, 1932 р.) інженер С. Чижович у доповіді на тему „Наші найближчі завдання на полі психотехніки” вносить пропозиції щодо створення української психотехнічної поради для вибору фаху [11: 28].

4 лютого 1932 року при Головній управі товариства „Рідна школа” як виховно-наукову комісію засновано українську „Психотехнічну раду для вибору звання” (до цього в Галичині вже були дві ради: єврейська і польська) [19: 132]. У 1934–1935 шкільному році психотехнічна секція ради провела понад 5000 психотехнічних дослідів над учнями 5–7 класів народних шкіл „Рідної школи”. За результатами складено метричні шкали [21: 179]. Перший Український Педагогічний конгрес постановив збільшити число психотехніків ради для того, щоб вони виїжджали у провінцію й проводили там психотехнічні дослідів [14: 245].

Основним завданням фахової секції ради на самому початку діяльності був доцільний розподіл української молоді відповідно до перевірених її психічних і фізичних здатностей по фахових школах [22: 59]. У фахових школах з технічним напрямком учні повинні були володіти такими психофізичними якостями: винахідливість, почуття доцільності (усвідомлюваності), вникливість, докладність, систематичність, вміння поводитися з людьми, присутність духу (холоднокровність), організаційні якості [31: 147].

Галицькі педагоги активно опрацьовували фахову літературу, в якій висвітлювався передовий досвід науковців з інших країв Австро-Угорської імперії (до 1914 року) та з-за кордону щодо даної проблематики.

Ще на початку ХХ століття О. Rühle (Рюле) вважав, що теоретичне навчання („напихання розуму знаннями“) є недостатнім для задоволення потреб дитини. Її навчання слід доповнити практичними заняттями, як того „вимагає біогенетичне право“ та вчить історія культури. Це необхідно для того, щоб творчий і формуючий потяг (імпульс) спрямував людину для досягнення нею вищих ступенів розвитку. На думку автора, вроджені творчі здібності властиві кожній дитині, і тому він вносить пропозицію сприяти наданню дитині можливості навчатися ручної праці. Тим більше, що ручна праця може бути використана в інтересах розвитку тіла та естетичного виховання, бо діяльність чуттів збуджує усвідомлення власного „Я“, відчуття власної сили, самостійність, а задоволення і радість „стають нерозлучними товаришами дитячого інтелекту“ [25: 855].

Dr. Grävell (Гревель) також вважав, що „мета школи повинна бути практичною“, а ідеалом школи повинно бути не одностороннє тренування розуму, а гармонійне тренування всіх сил душі [36: 278].

Досліджувалася проблема впливу науки спритності (ручної праці – О. К.) на стан учня і у педагогічних колах Англії. Зокрема П. Кокбурн зазначав, що всі „влади виховачі“ визнали за необхідність навчання науки спритності, впродовж всієї тривалості навчання, бо активність м'язів спричинює до розвитку розуму, а рука є найважливішим знаряддям людської діяльності. Крім того, наука спритності є необхідною для розвитку сили абстрактного мислення [30: 643–644]. А Тедд у книзі “Нові методи в навчанні”, виданій у Лондоні в 1901 році, стверджував, що у вихованні дитини розумовий розвиток повинен іти в парі з розвитком фізичним і естетичним. На його думку, для цього необхідно:

- 1) „оздібнювати дитину до контролювання мозку, ока і руки;
- 2) через повторювання деяких вправ виобразувати не зручні м'язові рухи, а виробити легкість, пропорцію, докладність та ніжність в роботі;
- 3) до роботи вживати всіляких матеріалів, як паперу, дерева, глини, щоб дитина набрала здібності довершувати своїх помислів у всіляких формах;
- 4) заохочувати, щоб творили самостійно” [4: 177].

Виступаючи на VIII Міжнародному психотехнічному конгресі у Празі, доктор Горейші у рефераті “Психологія практичних вправ у середній школі” вказав на мотиви, які спонукають дітей до практичних вправ із хімії, фізики та біології. На його думку, це:

- „поривання до активності, до праці; бажання дітей випробувати свої сили”;
- „цікавість учня (учениці) до нового способу праці”;
- „принадність наблизитися до вищої наукової праці”;
- „надія, що практичні вправи полегшать йому теоретичне студіювання предмета, та навчать його того, що придасться йому в житті”.

Серед причин втрати інтересу учнів до практичних вправ він виділив: недостатнє устаткування лабораторій і кабінетів, недостаток матеріалів і приладів, невідповідний час для практичних вправ [17: 56–57].

Основоположник однієї з педагогічних систем, які були спрямовані на реформу шкільництва, Д. Дьюї, вважав, що потрібним є тільки продуктивне навчання, яке має життєву, практичну цінність.

Він наголошував, що опанування природи людиною є можливим завдяки її психологічній структурі, зокрема інстинктам, які до неї повертаються. Д. Дьюї виділив низку інстинктів, що активізують людину:

- 1) маніпуляції – (конструкції і т.д.) – інстинкт діяльності практичної;
- 2) експресії – інстинкт діяльності мистецької;
- 3) колаборації – інстинкт співробітництва;
- 4) пізнавального спостереження – інстинкт дослідження під впливом цікавості, бажання пізнання.

На його думку, з інстинктів випливає зацікавленість, яка викликає увагу, зміцнює увагу та пам'ять, робить можливим правильну думку, висновок тощо [38: 164]. Тому, для того, щоб дати „вихід” інстинктам дитини, необхідно, щоб навчання у школі опиралося на основи самостійної праці дитини. „Нехай таким чином дитина маніпулює, конструює, колекціонує, наслідує, грається і т.д. – а тим самим непомітно вчиться” [38: 179].

Швейцарський психолог-педагог Е. Клапаред вважав, що праця має велике моральне значення, бо „в ній воля постійно опановує зусилля дитини для опрацювання реального матеріалу” [15: 134].

Л. Гурліт, який написав книгу „Творче виховання” [5: 295] зазначав, що виховання через працю є вихованням волі й активної творчості, воно соціалізує дитину, готує до громадської гуртової праці [15: 135].

Представник експериментальної педагогіки В. Лай під психологічним кутом зору надавав праці дітей „виховуюче волю і характер” значення. Він був прихильником продуктивної праці і висловлював думку про те, що за час навчання у школі необхідно готувати свідомих робітників, озброєних науковими технічними знаннями [15: 136–137].

Доктор А. Förtsch (Фйорч) з Вєни розділяв дітей за виконанням робіт на три типи:

- тип естетичний – діти, які творять на основі синтезу як результату зорового спостереження і внутрішніх переживань. Дуже вразливий тип, неохоче користується технічним рисунком, йому достатньо лише поверхневого ескізу. Він свій об'єкт праці не розраховує, не міряє, а чує;
- тип технічний – дитина працює під впливом потреби (необхідності) експериментування і конструювання. Крім спритності у володінні інструментом їй притаманна винахідливість. Тип технічний неохоче пише і малює. Цікавиться машинами різного роду, насамперед засобами пересування, сучасними досягненнями і винаходами в галузі техніки (наприклад, аероплани, ракети і т. д.). Охоче послуговується технічним рисунком. Під час роботи завжди готовий до зміни чи корекції проекту, якщо бачить можливість покращення або ширшого використання своєї праці. Працює самостійно і мало цікавиться тим, що діється навколо.

Окрема група цього типу любить копіювати, перерисовувати, обмірювати, порівнювати, докладно виконувати і відтворювати певні предмети.

Автор підкреслює, що постулати Кершенштайнера – виховання через працю – відповідають саме технічному типові.

Тип естетично-технічний: містить у собі риси, які характеризують два попередні типи.

Однак, на думку А. Фйорча, не можна всю молодь, що працює в шкільних майстернях, розмістити лише за цими трьома категоріями. Як і в кожній типології, тут слід розрізняти молодь активну і пасивну; незрілу і дуже розвинуту [27: 118–119].

У чеському часописі „Pedagogické rozhledy” була видрукувана стаття К. Герфорта „Ручна праця та її значення у вихованні розумово відсталої дитини” [32: 207].

На окрему увагу заслуговують і праці науковців щодо даної проблематики зі Східної (Радянської) України.

Так, у 1913 році журнал „Світло” опублікував „Проект української школи”, підготовлений Я. Чепігою [18: 143], у якому значне місце відводилося ручній праці дітей, що (як зазначають дослідники) є свідченням впливу ідей Г. Кершенштайнера щодо організації шкільної освіти. Автор проекту вважав, що ручна праця розвиває „зручність, творчість, самодіяльність і комбінуючу здібність”, а її завданням є поєднання фізичної праці з розумовою [18: 145].

Софія Русова також вважала, що „ручна праця повинна бути тісно пов'язана з інтелектуальністю й виростати з психологічних основ виховання, тільки у такому випадку вона дасть чимало корисного, виховає вільних творчо-натхненних робітників” [16: 102]. За даними її досліджень, перша праця дітей наймолодшого віку (3–4 роки) виявляється в самостійній координації усяких рухів. Так, діти „... становлять стільці, улаштовуючи

фантастичний пароплав або потяг” [16: 84]. Крім того, „маленькі діти (4 літ) можуть вирізувати деякі копії з різних речей Ця праця має не тільки самостійне значіння, а й еднається дуже зручно з іншими. Вона додає краси, життя ріжним виробам, напр., ... на човні вирізаному з кори весело вибілюють вітрила з білого паперу” [16: 90–91].

Вибір напрямку ігрової діяльності дітей, на думку С. Русової, залежить від „ріжного індивідуального смаку і нахилу дітей – хто до звірят і тварин, хто до аеропланів” [16: 81].

Аналіз опрацьованих джерел дозволяє стверджувати, що передові педагоги Галичини першої третини ХХ століття, досліджуючи психо-фізіологічні проблеми практичних занять (і зокрема технічної творчості) дітей та молоді, ставили перед собою завдання зробити навчальний процес в освітніх закладах дійсно розвиваючим, щоб давати учням не лише готові знання, але й навчити їх творчо вирішувати поставлені перед ними практичні завдання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрухович Т. Ручна праця в вихованню. – Львів, 1923. – 67 с.
2. Біланюк П. Значіння дитинства в життю людини // Рідна школа. – 1938. – Ч. 1. – С. 10–12.
3. Біланюк П. Що цікавить дитину в її дитинстві та молодості // Рідна школа. – 1938. – Ч. 8. – С. 131–132.
4. В.Г.Д. Із заграничної літератури // Учитель. – 1902. – Ч. 12. – С. 177–181.
5. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905–1920 рр.). – Київ, 1996. – 360 с.
6. Залужний В. Найновіший напрям в методі подавання науки рисунків у народних школах // Учитель. – 1908. – Ч. 13-14. – С. 194-203.
7. Когут Т. Практичні праці в світлі нових програмів // Учительське слово. – 1934. – Ч. 9. – С. 55–59.
8. Метельський В. Аналіз психічних здатностей і теперішні вимоги життя // Шлях виховання й навчання. – 1935. – Ч. 3. – С. 137–144.
9. Метельський В. Спроба психічної характеристики української дитини // Перший Український Педагогічний Конгрес 1935. – Львів, 1938. – С. 202–204.
10. Омельченко М. Вибір фаху. – Прага, 1925. – 37 с.
11. Перший конгрес українських інженерів у Львові 1932. – Львів, 1932. – 74 с.
12. Петрів Д. Реалізація наукових програмів. Теорія виховання й навчання // Шлях виховання й навчання. – 1933. – Кн. 4. – С. 113–139.
13. Про виховане тілесне // Учитель. – 1903. – Ч. 10. – С. 151–154.
14. Резолюції і постанови Першого Українського Педагогічного Конгресу // Перший Український Педагогічний Конгрес 1935. – Львів, 1938. – С. 236–249.
15. Русова С. Сучасні течії в новій педагогіці. Теорія виховання й навчання // Шлях виховання й навчання. – 1932. – Кн. 3. – С. 129–139.
16. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
17. Сірополко С. Шкільна секція VIII-го Міжнародного Психотехнічного Конгресу в Празі // Шлях виховання й навчання. – 1935. – Ч. 1. – С. 56–58.
18. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення: Навчально-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 336 с.
19. Ступарик Б. М. Шкільництво Галичини (1772 – 1939 рр.). – Івано-Франківськ, 1994. – 143 с.
20. Трудова політехнічна школа: міфи і реальність (1917–1941 рр.) / Д. О. Тхоржевський, А. В. Вихрущ, В. М. Кухарський та ін.; Під. ред. Д. О. Тхоржевського, А. В. Вихруща. – К.: ТП, 1994. – 135 с.
21. Українська Порадня для вибору звання в 1934–35 шкільному році // Шлях виховання й навчання. – 1935. – Ч. 3. – С. 179–180.
22. Юцишин І. Українська Порадня для вибору звання у Львові // Шлях виховання й навчання. – 1933. – Ч. 1. – С. 58–60.
23. Ярема Я. Вік буяння // Рідна школа. – 1937. – Ч. 2. – С. 20–22.
24. Ярема Я. Українська духовність в її культурно-історичних виявах // Перший Український Педагогічний Конгрес 1935. – Львів, 1938. – С. 16–88.
25. Barewicz W. Przegląd literatury pedagogicznej // Muzeum. – 1905. – Z. 8. – S. 852–862.
26. Czyżycki W., Huber I. Jak wykonać samemu pomoce naukowe? / Pod red. W. Przanowskiego. – Warszawa. 1928 – 76 s.

27. Die Gestaltende hand // Praca Ręczna w szkole. – 1934. – № 1–2. – S. 117–120.
28. Koło Złoczowskie / Sprawy z posiedzeń Kół / Sprawy Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych (TNSW) // Muzeum. – 1907. – Tom I. – S. 135–139.
29. Koło Żywieckie / Sprawy z posiedzeń Kół / Sprawy TNSW // Muzeum. – 1911. – Tom I. – S. 21–23.
30. M. M. Z Tow. Naucz. Angielskich // Muzeum. – 1908. – Tom II. – Z. 5. – S. 642–645.
31. Materiały do organizacji szkolnictwa zawodowego. – Lwów: Ministerstwo W.R. i O.P. – 1076 s.
32. Pedagogické rozhledy // Muzeum. – 1911. – Tom I. – Z. 2. – S. 206–208.
33. Piasecki E. Hygiena pracy ręcznej w szkole // Muzeum. – 1911. – Tom III. (Dodatek 7.) – S. 31–36.
34. Przanowski W. Dla czego i jak należy uczyć robót ręcznych w szkołach ogólnokształcących // Praca ręczna w szkole. – 1928. – №1. – S. 3–22.
35. Przyłuski J. Odrodzenie młodzieży przez roboty ręczne (slöjd).-Warszawa, 1903. – 52 s.
36. S. Z. Grävell Dr., Zwölf Leitsätze zur Reform der höheren Schulen // Muzeum. – 1905. – Z. 3. – S. 276–278.
37. Sprawozdanie z XX Walnego Zgromadzenia TNSW // Muzeum. – 1904. – 84 s.
38. Taubenszlag R. Ujecie krytyczne zasad szkoły pracy Johna Dewey'a // Muzeum. – 1929. – Z. 3. – S. 162–183.
39. Wiadomości bibliograficzne // Muzeum. – 1911. – Tom I. – Z. 2. – S. 227–228.
40. IV Walny zjazd członków i sympatyków sekcji nauczycieli robót ręcznych i rysunków zw. Polskiego naucz. szk. pow. // Praca Ręczna w szkole. – 1930. – № 3–4. – S. 122–124.

УДК 378.1

Кравченко Т.В.

ТЕОРЕТИЧНІ ПОЛОЖЕННЯ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена актуальній проблемі статевого виховання школярів. Автором розглянуто основні теоретичні положення статевого виховання підрастаючого покоління в контексті вітчизняної педагогічної науки другої половини ХХ століття.

The article is represents a problem of sexual education of schoolmates. The author is devoted the basically theoretic aspects of sexual education in the pedagogic of second half XX century.

Протягом тривалого часу вітчизняна педагогіка мала “позастатевий” характер: у виховному процесі школи особливості психосексуального розвитку дитини не бралися до уваги, а самі школярі отримували елементарну інформацію гігієнічного характеру.

З кінця 50-х років ХХ століття педагогічна наука повертається до вивчення теоретичних питань статевого виховання школярів і намагається віднайти ефективні шляхи реалізації його завдань у межах сім’ї та школи.

Причиною такого перегляду наукових позицій у педагогіці став період “відлиги”, яка, на думку академіка О.Сухомлинської, “викликала до життя часткову демократизацію різних аспектів радянського суспільства... надала могутнього стимулу творчій інтелігенції для розвитку ідей, що відштовхувалися від особистісного вибору, власних інтересів і потреб” [8: 62].

Метою даної публікації є дослідження та узагальнення теоретичних положень статевого виховання школярів указанного періоду.

На початку 60-х років ХХ століття виходять у світ численні праці статевої проблематики.

Так, Т.Атаров у книзі “Питання статевого виховання” (1959) зазначає, що завдання педагогічної громадськості щодо статевого виховання дітей та молоді на сучасному етапі полягає у тому, “щоб порушити нейтралітет і “змову мовчання” у цьому серйозному

питанні” [1: 28]. Автор розглянув питання статевого виховання та ролі шкільної гігієни, статевої зрілості, морального виховання молоді, гігієни шлюбу (шлюбний вік, форми сім’ї, статева гігієна, статева мораль). Ефективним шляхом вирішення завдань статевого виховання школярів Т.Атаров вважав проведення курсу шкільної гігієни та моральне виховання учнівської молоді. “Широке проведення пропаганди основ біології та гігієни серед населення, а також боротьба за здорові погляди на статеve життя є важливими завданнями комуністичного виховання” [1: 35].

Актуальні питання статевого виховання молоді з позицій комуністичної моралі розглянув М.Чучелов у брошурі “Про статеve виховання” (1964). Автор підкреслив важливу виховну роль школи, сім’ї та громадськості у вихованні правильної статевої поведінки молоді і наголосив на шкідливості статевої розпусти: “Ми не можемо дивитися на форми статевого життя як на особисту справу окремого громадянина. Статева розпуста являє собою небезпеку для суспільства, оскільки неправильна статева поведінка відбивається на житті людини в цілому” [11: 28].

Складні та актуальні питання статевого виховання дітей і молоді підіймаються у працях віце-президента Академії педагогічних наук СРСР, доктора біологічних наук А.Хрипкової “Розмова на складну тему” (1970), “Продовжимо розмову на складну тему” (1973): неприпустимість замовчування статевої тематики, необхідність цілеспрямованого та систематичного виховного впливу з боку сім’ї та школи, врахування не лише морального боку проблеми, а й соціально-гігієнічного аспекту у статевоmu вихованні. Дослідниця вказує на низьку ефективність існуючої системи статевого виховання та просвіти молоді: “у середньому 16 % хлопчиків і дівчаток отримали перші відомості про статеve життя у школі, 6–7 % – від батьків, решта – з випадкових джерел” [10: 3–4].

На даному етапі розвитку педагогічної науки унікальним по-суті став внесок педагога-новатора Василя Сухомлинського у теоретичну розробку та практичну реалізацію засад статевого виховання підростаючого покоління (“Книга про любов”, “Народження громадянина” (1970)).

У педагогічній спадщині В.Сухомлинського підкреслюється виховна роль сім’ї у становленні людської особистості, вихованні загальнолюдських ідеалів, гуманістичного ставлення до людини. Взаємини батька й матері – вирішальний приклад в цих відносинах. Багато уваги проблемам статевого виховання приділяв педагог у листах до рідних дітей: “Листах до сина” та “Листах до доньки” [9].

Значну увагу педагогічним аспектам статевого дозрівання в органічному поєднанні з питаннями статевого виховання було приділено у книзі Д.Колесова та Н.Сельверової “Фізіолого-педагогічні аспекти статевого дозрівання” (1978).

Розробку теоретичних питань статевого виховання Д.Колесов продовжив у книзі “Бесіди про статеve виховання” (1980). Мету статевого виховання учений визначив як оволодіння підростаючим поколінням моральною культурою у взаємовідносинах статей, виховання потреби та прагнення у молоді керуватися нормами моралі у міжстатевих стосунках. Автор підкреслив, що мета та завдання статевого виховання впливають з суспільних інтересів. Найбільшої ефективності у статевоmu вихованні молоді, на його думку, можна досягти лише за умови спільної діяльності школи, сім’ї та громадськості [6].

У 1982–1985 роках Д.Колесов разом з А.Хрипковою видають низку посібників для учителів: “Дівчинка – підліток – дівчина”, “Хлопчик – підліток – юнак”, в яких висвітлюють питання соматичного і статевого розвитку хлопчиків та дівчат, розглядається проблема профілактики та попередження венеричних захворювань, гігієни статі а також питання підготовки молоді до сімейного життя.

Проблеми статевого виховання, психогігієни статі та необхідності підготовки молоді до сімейного життя знайшли широке відображення у працях лікаря-практика, кандидата медичних наук В.Кагана (“Батькам про статеve виховання” (1989), “Статеve виховання дівчинки в сім’ї” (1990), “Вихователю про сексологію” (1991)).

На основі емпіричних даних В.Каган розкриває фізіолого-психологічні особливості розвитку дитини, вікові взаємовідносини дітей та підлітків обох статей. Система статевого

виховання молоді розглядається автором у таких аспектах: сучасні моделі, принципи та основні напрями статевого виховання, програми статевого виховання, школа та сім'я, пропаганда здорового способу життя.

На думку дослідника, основні напрями статевого виховання складають:

- 1) статево-рольове виховання;
- 2) сексуальне виховання;
- 3) дошлюбна підготовка;
- 4) підготовка до відповідального батьківства;
- 5) формування здорового способу життя [5: 226].

Вагоме наукове обґрунтування медико-педагогічні проблеми статевого виховання молоді отримали у спільних працях В.Кагана з професором Ленінградського педіатричного медичного інституту Д.Ісаєвим ("Статеве виховання та психогігієна статі у дітей" (1979), "Статеве виховання дітей" (1988)). Автори дали визначення меті, завданням, принципам, змісту, шляхам та методам статевого виховання [3: 85].

Д.Ісаєв та В.Каган виступили проти суто медичного спрямування статевого виховання. На їх думку, медичні працівники повинні проводити консультації та підготовку батьків, учителів та інших працівників дитячих установ у галузі медико-гігієнічних питань статевого виховання.

Автори приходять висновку, що статеве виховання "...це не окремі випадкові заходи на зразок лекцій чи бесід. Воно має проводитися постійно, послідовно та систематично, зі зміною змісту і форми відповідно розвитку дитини" [4: 22].

Б.Малахов у книзі "Статеве виховання підлітка" (1981) зазначає, що статеве виховання не слід відокремлювати від морального, від загальної культури, від норм та правил, що визнані суспільством [7: 4]. Автор розглядає наступні проблеми: про кохання і дружбу, що повинна знати кожна дівчина, що повинен знати кожен юнак, принципи статевого виховання підлітків у сім'ї, алкоголь та нащадки. Також у книзі містяться методичні рекомендації з проведення бесід на теми статевого виховання.

У "Бесідах про статеве виховання" (1982) О.Добрович розглядає принципи організації статевого виховання молоді від дитячого до юнацького віку, дає рекомендації батькам щодо інформації статевого характеру, яку має засвоїти дитина. "Доки педагоги дискутують один з одним та з медиками про те, що можна знати дітям, а що ні, батькам самим доводиться відгороджувати своїх дітей від сексуальних травм та міфів..." [2: 11].

Вищезазначене дає підставу стверджувати, що пильна увага педагогів була приділена питанням важливості та необхідності проведення статевого виховання дітей у сімейному колі. У контексті своїх праць науковці висвітлювали роль сім'ї (а також школи, лікарів, громадськості, засобів мистецтва та ін.) у статевому вихованні. Разом з цим, слід відзначити і появу наукової літератури, спеціально призначеної для батьківської аудиторії: Д.Колесов, А.Хрипкова "У сім'ї син та донька" (1985), М.Шушунова "Морально-статеве виховання дітей у сім'ї" (1985), Т.Говорун, О.Шарган "Батькам про статеве виховання дітей" (1990) та ін.

Також на даному етапі з'являються наукові праці та розвідки з проблем підготовки молоді до шлюбу і подружнього життя. Серед них можна назвати дослідження таких авторів: В.Зацепін "Про подружнє життя" (1978), "Ми та наша сім'я" (1983), "Сім'я" (1989), "Молода сім'я: Соціально-економічні, правові, морально-психологічні проблеми" (1991); А.Харчов "Шлюб та сім'я у СРСР" (1979); М.Вовчик-Блакитна "Підготовка молоді до сімейного життя" (1984); Л.Зюбіна та О.Храмцова "Підготовка школярів до шлюбу та сім'ї" (1985). На сторінках зазначених праць науковці розкривають питання: необхідності створення сім'ї, виконання сімейних та батьківських обов'язків, побудови гармонійної психологічної атмосфери, місця і ролі чоловіка та жінки у шлюбі, особливостей статевого життя подружжя та ін.

У 60–90-ті роки ХХ століття питання необхідності статевого виховання дітей шкільного віку, його педагогічні аспекти, принципи, вікові особливості та т. ін.

розглядаються на сторінках періодичних видань (“Питання психології”, “Радянська педагогіка”, “Радянська школа”, “Советская педагогика” та ін.).

Автори публікацій (Г.Бельська, Х.Бреслав, В.Колбановський, І.Кон, Е.Костяшкін, А.Петровський, А.Хріпкова, І.Юнда та ін.) засудили позицію ігнорування статевого життя підростаючого покоління, яку тривалий час займали медична та педагогічна науки, наслідком чого стала недостатня кількість наукового матеріалу для розробки обґрунтованих рекомендацій; указує на вирішальну необхідність правильної педагогічної позиції педагога у питаннях оцінки статевої поведінки школярів; розкрили недоліки на шляху здійснення правильного статевого виховання школярів: недооцінка проблеми, слабка наукова інформація, обмежена кількість популярних посібників для батьків та вихователів і майже повна їх відсутність для старшокласників.

Суттєвою рисою даного періоду, що характеризує піднесення педагогічної науки на вищий щабель рівня наукового пізнання, є поява спеціальних історико-педагогічних та експериментальних дисертаційних досліджень, присвячених висвітленню питань статевого виховання підростаючого покоління, серед яких: “Моральна підготовка старшокласників до особистого життя” (Барський В.І., 1966); “Виховання товариських і дружніх стосунків між хлопчиками та дівчатками у школі-інтернаті” (Кунц О.Р., 1969); “Диференційований підхід до хлопчиків та дівчаток – важлива умова ефективності навчально-виховної роботи в школі” (Абаєва Т.Ю., 1970); “Статеве виховання старших школярів як морально-педагогічна проблема” (Верб Л.Я., 1972); “Моральні основи статевого виховання старшокласників / На матеріалі сільських шкіл” (Карпиков В.Г., 1972); “Педагогічні основи статевого виховання старшокласників” (Постолатьев П.Ф., 1974); “Фізичне виховання як засіб морально-статевого виховання в юнацькому віці” (Сахарова З.С., 1975); “Моральні основи статевого виховання підлітків у навчальній та позакласній роботі з фізичної культури” (Яруллін Р.Х., 1986).

Дослідники розглядають взаємовідносини представників протилежної статі як невід’ємну частину загального процесу комуністичного виховання, що має проводитися з урахуванням розвитку учнів та їх режиму життя; підкреслюють думку про відповідальність школи за моральну позицію вихованців у статевій сфері; визначають оптимальні умови переключення статевої енергії школярів у русло позастатевої дружби та товариськості з ігноруванням інтимного забарвлення стосунків хлопчиків та дівчаток.

Другою характерною особливістю даного етапу, на нашу думку, є формування санітарно-гігієнічного напрямку у підходах до статевого виховання школярів. Це підтверджується появою значної кількості наукової літератури, серед якої: низка праць А.Шібаєвої: “У сім’ї росте донька” (1966), “Орієнтовна бесіда з ученицями 9–10 класів” (1966), “Батькам про статеву гігієну дітей” (1970), “Соціально-гігієнічні аспекти статевого виховання дівчаток та дівчин” (1970); методичний посібник для лікарів М.Шенінг-Паршиної та А.Шібаєвої “Санітарна просвіта з охорони здоров’я жінок” (1967); посібник для вчителя В.Анісімової, Є.Машкіної “Гігієнічне та моральне виховання учнів” (1985).

Також у періодичних виданнях (“Здоров’я”, “Радянська охорона здоров’я” та ін.) публікуються статті, присвячені висвітленню санітарно-гігієнічного аспекту у статевому вихованні: Є. Шершенєвої “Про статеве виховання” (1962), І.Трутнева “Деякі питання статевого виховання” (1964), Д.Орлової “Розмова про статеве виховання” (1965), М.Соломіна “Про пропаганду санітарно-гігієнічних навичок у статевому виховання підлітків та молоді” (1969), Р.Якобашвілі “Гігієнічне виховання населення з питань сексуального здоров’я” (1984) та ін.

Зазначений період завершується 1991 роком, що кладе початок новій хвилі розвитку та дослідження проблеми статевого виховання підростаючого покоління у межах незалежної Української держави, що може бути предметом подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Атаров Т.С. Вопросы полового воспитания. – М., 1959. – 107 с.
2. Добрович А.Б. Беседы о половом воспитании. – М., 1982. – 95 с.
3. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты. – Л.: Медицина, 1988. – 160 с.

4. Исаев Д.Н, Каган В.Е. Половое воспитание и психогигиена пола у детей. – Л.: Медицина, 1979. – 184 с.
5. Каган В.Е. Воспитателю о сексологии. – М.: Педагогика, 1991. – 256 с.
6. Колесов Д.В. Беседы о половом воспитании. – М., 1980. – 192 с.
7. Малахов Б.Б. Половое воспитание подростка. – Л., 1981. – 36 с.
8. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. В кн. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 1. – К.: Рад. школа, 1976. – 656 с.
10. Хрипкова А.Г. Разговор на трудную тему. – М., 1970. – 62 с.
11. Чучелов Н.И. О половом воспитании. – М., 1964. – 32 с.

УДК 371.14

Матвеева Н.О.

ДІЯЛЬНІСТЬ МЕТОДИЧНИХ ОБ'ЄДНАНЬ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ (1945–1990 РОКИ)

У даній публікації проаналізовано організацією роботи методичних об'єднань у 1945–1990-х роках та визначено мету, завдання, форми і напрямки їх роботи.

In this article the organization of work of methodical associations in 1945-1990th has been analyzed, their aim, tasks, forms and lines of work have been defined.

У нинішній складний період розвитку та вдосконалення освіти сучасна школа вимагає реорганізації управлінської діяльності та вироблення нових підходів до технологічного забезпечення навчального процесу. А оскільки успіх справи відновлення школи вирішують насамперед педагогічні кадри, то першочергового значення набуває проблема перебудови системи підвищення кваліфікації цих кадрів, серед ланок яких важливе місце посідає методична робота у школі. Справжня майстерність вчителів визріває, шліфується тільки у процесі їх діяльності та спілкування. Цим, очевидно, можна пояснити ту увагу, яка приділяється методичним об'єднанням вчителів на протязі всієї історії школи. Роботу в методичних об'єднаннях відносимо до групової творчості, що сприяє не тільки загальному професійному росту учителів, але і розвитку кожного вчителя як особистості, формування тих цінних орієнтацій, які лежать в основі його творчої активності. У процесі спільної діяльності вчителів в цьому випадку формуються спільні мета, інтереси, потреби, ідеї, почуття, тобто все те, що ми називаємо груповою свідомістю. **Актуальність** нашого дослідження визначається необхідністю підвищення професіоналізму педагогічних кадрів; створення умов в сучасній школі для того, щоб кожен вчитель міг найбільш творчо розкрити свої здібності, талант, набути навичок дослідницької роботи, розвивати ініціативу та здійснювати творчий пошук, використовувати передовий педагогічний досвід. **Мета** нашого дослідження – простежити за організацією роботи методичних об'єднань у 1945–1990-ті роки та визначити мету, завдання, форми і напрямки їх роботи. На сьогоднішній день нам відомі дослідження з питань загальнопедагогічної підготовки вчителів (О.А.Абдуліна, Н.В.Кузьміна, В.О.Сластьонін); самоосвіти педагогів (С.Г.Вершловський, В.М.Козієв, О.Г.Мороз, П.І.Підкасистий); управління освітою (В.І.Бондар, В.І.Маслов, В.В.Сагарда); безперервності педагогічної освіти (В.І.Луговий, Є.М.Павлютенков, Р.І.Хмелюк); підвищення кваліфікації педагогів (С.В.Крисюк, М.Ю.Красовицький, О.П.Тонконога, П.В.Худоминський); методичної роботи з педагогічними кадрами (Т.І.Беседа, Г.С.Данилова, І.П.Жерносек, В.І.Пуцов) та інші.

Відомо, що основа знань, практичних умінь і навичок учнів закладається в початкових класах. Аналіз шкіл у період 1945–1990 років показує, що вчителі початкових класів наполегливо боролись за піднесення якості уроків, вміло поєднували навчання з суспільно-

корисною працею. У роботі кращих вчителів мали місце такі методи: самостійні і практичні заняття учнів, спостереження і екскурсії, ручна праця. Вчителі навчали і виховували учнів, готували їх до життя, рослили справжніх будівників світлого майбутнього. Шістдесяті роки стали початком глибокого переосмислення вчителями, працівниками органів освіти і педагогічної науки змісту, форм і методів навчання та виховання підростаючого покоління, оскільки знаменували собою початок нового етапу розвитку радянської школи, різкий поворот в активізації педагогічного процесу і рішучої боротьби проти формалізму в роботі школи. Виконуючи Закон про перебудову системи народної освіти, значну роботу проводили педагогічні інститути, науково-дослідні інститути педагогіки та психології. Вони поліпшували підготовку педагогічних кадрів, а зокрема вчителів початкової школи з тим, щоб у найближчі роки завершити перехід на комплектування всіх шкіл учителями з вищою педагогічною освітою, організовували підготовку і перепідготовку керівників виробничого навчання, підносили науково-теоретичний рівень викладання, працювали над розробкою актуальних проблем навчання та виховання підростаючого покоління [6: 120]. Успішне вирішення проблем, пов'язаних з завершенням переходу до загального обов'язкового навчання, подальшого підвищення якості навчання та виховання, залежало від учителя, його творчої активності та педагогічної майстерності. Управління навчальним процесом вимагало від вчителя не тільки глибоких наукових і професійних знань, але й різнобічних педагогічних умінь, що дозволило б йому раціонально використовувати всю навчально-пізнавальну діяльність учнів, забезпечувати їх навчання, виховання і розвиток на рівні сучасних вимог. Основоположним документом, згідно якого будувалась науково-методична робота у школі з вчителями було "Положення про методичну роботу в школі", в якому визначались форми і методи організації методичної роботи у школі, розкривався її зміст. Положенням передбачалось створення у школах методичних об'єднань, які повинні були допомагати вчителю підвищувати ідейно-теоретичний рівень; оволодівати новими, більш довершеними методами і прийомами навчання та виховання, досвідом кращих педагогів; систематично знайомити з досягненнями наукової, педагогічної та науково-популярної літератури [1, 5]. Висока ефективність діяльності методичних об'єднань забезпечувалась при виконанні таких вимог:

- робота методичного об'єднання повинна була плануватись згідно із засіданнями педагогічної ради, заняттями в галузі політичної освіти, з проблемними і тематичними семінарами, виробничими нарадами;
- вся методична робота будувалась на основі індивідуальної самоосвіти і стимулювання творчих пошуків учителів;
- накреслювалась мета та завдання з врахуванням змісту, загальної направленості роботи об'єднання.

Досліджуючи дану проблему, нами з'ясовано, що в школах міста, дрібні об'єднання, які налічували від двох до п'яти чоловік рідко виправдовували своє призначення. Мала чисельність таких об'єднань не дозволяла їм організувати широкий обмін досвідом. Вважалось необхідним організувати міжшкільні методичні об'єднання, що давало змогу створити групи з десяти чи п'ятнадцяти вчителів, підібрати в якості їх керівників майстрів педагогічної праці, здібних організувати творчу діяльність. Методичні об'єднання вчителів початкових класів часто об'єднувались з предметними комісіями. В роботі об'єднань було багато питань, що потребували спільного розгляду і обговорення. У невеликих семирічних школах, де важко було організувати навіть циклову комісію, вчителів об'єднували з 2–3 шкіл в єдине методоб'єднання. Після ліквідації районних педагогічних кабінетів центри методичної роботи були перенесені в школи. У день роботи методичного об'єднання відбувались пленарні засідання: читались доповіді на загальнометодичні та педагогічні теми ("Про організацію та проведення самостійної роботи учнів на уроці", "Про поточний облік успішності"). Міжшкільні методоб'єднання створювались переважно на базі середньої школи, об'єднуючи вчителів навколишніх семирічних та початкових шкіл. Працюючи разом, педагоги були обізнані зі станом викладання та якістю знань учнів у цих школах, допомагали

поліпшувати навчально-виховну роботу. А отже, міжшкільні методоб'єднання створювали умови для здійснення заходів щодо підвищення рівня всієї навчально-виховної роботи як у середніх, так і в “дочірніх” семирічних та початкових школах; сприяли налагодженню співдружності між вчителями цих шкіл. Така система роботи створювала реальні можливості для того, щоб кваліфіковані вчителі школи могли надати конкретну практичну та теоретичну допомогу іншим колегам, а також давала змогу раціонально використовувати навчально-матеріальну базу шкіл мікрорайону, сприяла активній організації обміну передовим досвідом, допомагала активізувати і розвивати творчу ініціативу педагогів [3: 24]. Зміст методичних об'єднань визначався ціллю, завданнями вивчення предметів, специфікою побудови програми, її вимогами, а також направленістю діяльності даної групи. Відповідно до “Правил внутрішнього розпорядку для працівників загальноосвітніх шкіл системи Міністерства освіти СРСР” заняття шкільних методичних об'єднань проводились не більше двох разів на чверть. Ці засідання давали велику користь, якщо перед їх проведенням організовувались відвідування уроків. На методоб'єднаннях розглядалися такі питання:

- заслухання доповідей вчителів-організаторів уроків;
- аналіз відвідування уроків;
- розробка тематичних планів;
- обговорення новинок методичної, науково-популярної та іншої літератури.

У систему методичної роботи методоб'єднань могли бути включені й інші види діяльності, наприклад: підготовка тематичних планів; підготовка дидактичного матеріалу; лекції вчителів та інших педагогів; підготовка пізнавальних задач і практичних завдань; робота з технічними засобами навчання тощо. Для забезпечення активності всіх членів методоб'єднання, вважалось необхідним давати конкретні доручення для розробки мікротем. З цією метою загальну тему розділяли на підтеми, які розподіляли між учителями з врахуванням їх побажань та творчих можливостей (“Індивідуально-диференційовані підходи в навчанні”, “Індивідуальний підхід до учнів при перевірці домашніх завдань”, “Диференційований підхід до учнів при оволодінні ними нових знань”, “Варіативні завдання для самостійної роботи”, “Використання дидактичного матеріалу для індивідуалізації навчання”, “Індивідуалізація навчання на основі врахування навчальних можливостей школярів”, “Індивідуальний підхід при організації додаткових занять” тощо [2: 41].

Діяльність методичних об'єднань була багатогранною. Тут проводилась копітка робота над удосконаленням методичної кваліфікації вчителів, накреслювались конкретні заходи боротьби за якість уроків, глибокі знання і вміння школярів, за якість виховання; відбувався ефективний обмін досвідом вчителів, досвідчених і малодосвідчених, молодих і ветеранів педагогічної справи. Обмін цей проходив не лише на засіданнях, а й щоденно, в процесі повсякденної спільної роботи вчителів. У кращих школах, в зв'язку з цим, діяльності методоб'єднань надавали виняткового першочергового значення, піклувались про їх згуртованість та дієздатність, про зміст їх роботи. Методичні об'єднання були тісно пов'язані з роботою педагогічної ради, оскільки в практиці своєї роботи їм доводилось працювати над тими ж питаннями, які розглядала і вирішувала педагогічна рада школи. Це стосувалось насамперед питань загальної педагогіки та психології, методики викладання. Робота педагогічного колективу у цьому напрямку була ефективним засобом боротьби за методичну озброєність вчителів, піднесення рівня навчально-виховної роботи в школі. Тематику роботи методичних об'єднань вчителів початкових класів складали:

- виховання у дітей бережливого ставлення до громадської власності;
- боротьба класу за повну успішність учнів;
- допомога вчителя у вихованні та навчанні дітей в сім'ї.

На методоб'єднаннях обговорювались конспекти виховних бесід, які мали проводитись: “Дружба і товаришування”, “Відповідальність учнів”, “Ввічливість і пошана до старших – обов'язок радянського учня” та інші [4: 31]. Крім опрацювання загальнопедагогічних завдань в роботі методоб'єднань важливе місце займало обговорення підсумків навчально-виховної роботи і стану успішності учнів. Сюди треба віднести звіт

учителів, класних керівників про свою роботу; аналіз стану викладання окремих предметів і якості знань та навичок учнів; обговорення відвіданих уроків; обговорення результатів контрольних робіт тощо. Дана ділянка роботи давала можливість краще бачити позитивне й недоліки в роботі окремих вчителів, накреслювати конкретні заходи поліпшення стану викладання, краще планувати свою роботу кожному вчителю. На засіданнях методичних об'єднань у багатьох школах періодично заслуховувались звіти окремих вчителів про їх роботу, які повинні були допомагати виявляти та усувати недоліки в діяльності, популяризувати кращий досвід. Звітували вчителі, як правило, про роботу з невстигаючими учнями, про виконання програмного матеріалу, про використання наочності. У деяких школах заслуховували ще одного-двох співдоповідачів. Вони попередньо ознайолювались з роботою вчителів: відвідували уроки, переглядали учнівські зошити, класний журнал, поурочні плани, конспекти. Це, в свою чергу, давало змогу об'єднанням більш об'єктивно судити про того чи іншого вчителя. Після перевірки й обговорення звітів, методичне об'єднання приймало відповідне рішення.

Одним із важливих заходів у діяльності методоб'єднань був колективний аналіз підручників та програм. Це методично озброювало вчителів, координувало їх дії, забезпечувало єдині вимоги до учнів. Наприклад, у ряді шкіл Київської області аналіз програм проводився на початку начального року. До нього готувались всі вчителі. В процесі обговорення аналізувались і пояснювальні записки до програм, намічались шляхи піднесення якості викладання, принципи побудови уроків у початкових класах. Значне місце в роботі об'єднань посідало методичне розроблення окремих тем навчальних програм, найбільш складних щодо змісту і важких з методичного боку. Це допомагало вчителям глибше усвідомити ідейно-науковий зміст і цілеспрямованість окремих уроків, знаходити ефективніші прийоми і методи подачі навчального матеріалу, забезпечувало активність і самостійність учнів у засвоєнні знань і набутті навичок. Робота методичних об'єднань вчителів будувалась таким чином, щоб кожен вчитель виконував якесь певне доручення: готував доповідь з досвіду роботи, складав методичну розробку певної теми навчальної програми, працював над планом і конспектом відкритого уроку, текстом контрольних, матеріалом вправ тощо. Опрацьовані вчителями матеріали і обговорені на методичному об'єднанні, відповідно коригувались і використовувались у практичній діяльності [5: 17].

Отже, тематика і характер роботи методичного об'єднання вчителів початкових класів повинні були відображати конкретні умови роботи школи, стан навчально-виховної роботи і успішності учнів. Звідси зрозуміло, що не можна було встановлювати єдину тематику для методоб'єднань всіх шкіл, хоча й необхідно було використовувати досвід роботи окремих з них.

Значну увагу приділяли методичні об'єднання практичним заняттям вчителів, оскільки, щоб прищепити певні практичні навички, педагогу необхідно було самому оволодіти ними. Важливою ділянкою роботи була організація взаємовідвідування уроків, організація відкритих уроків та допомога молодим, малодосвідченим вчителям. Взаємовідвідування уроків і практичних занять насамперед було дійовою формою допомоги малодосвідченим вчителям, формою вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду. Поряд з цим воно сприяло здійсненню контролю за роботою вчителів, виявленню недоліків у навчально-виховній роботі, боротьбі за піднесення якості навчання та виховання. Методичні об'єднання зобов'язували кожного вчителя протягом чверті відвідати певну кількість уроків і доповісти про свої спостереження на засіданні. Така постановка питання сприяла прояву ініціативи вчителів, їх власному вибору, хоча подальше звітування перед методоб'єднанням змушувало ставитись до справи серйозно. Метод порівняння давав кожному педагогу багатий матеріал для висновків щодо своєї діяльності і роботи колег. Часом взаємовідвідування уроків використовувались і як засіб контролю. Фіксування їх мало важливе значення у методичній роботі школи, оскільки давало змогу судити про зростання вчителя, вдосконалення його педагогічної майстерності порівняно з минулими роками. Щодо відкритих уроків, то поряд з методичними об'єднаннями ними займалась дирекція школи в

особі завідуючого навчальною частиною. Як показував досвід, відкриті уроки часто були одним з етапів роботи всього педагогічного колективу чи методичного об'єднання над певною проблемою, що мала місце у даній школі. Окрім цього, відкриті уроки поєднувались з підготовкою доповідей, які слухались на методичних об'єднаннях або педраді. Це все давало позитивні результати у теоретичному збагаченні педагогів.

Основним засобом підвищення науково-теоретичного рівня, вдосконалення методичної майстерності була самоосвіта. Практика показувала, що колективна методична робота у школі була плідною тоді, коли їй передувала наполеглива індивідуальна робота вчителів. Готуючись до уроків, педагоги використовували газети, журнали та іншу періодичну літературу; намагались поєднати викладання матеріалу з сучасністю; ознайомлювали дітей з діяльністю уряду тощо. Методичне об'єднання вчителів початкових класів доручало кожному з педагогів слідкувати за одним або двома періодичними виданнями (“Початкова школа”, “Учительская газета”, “Советская педагогика”, “Радянська школа”, “Сім'я і школа”) і раз на чверть інформувати об'єднання, коротко рецензуючи прочитане, що можна використовувати в практиці роботи. Окрім цього, вчителі приймали участь в обговоренні книг, брошур, статей тощо. Ознайомлення з педагогічною, методичною літературою за допомогою інформування про прочитане, обговорення окремих статей, рецензування спеціальної, фахової та дитячої літератури і прийняття в зв'язку з цим відповідних рішень на засіданнях методичного об'єднання сприяло піднесенню кваліфікації педагогічних кадрів. Учителі, таким чином, не витрачаючи багато часу, мали можливість завжди бути в курсі сучасної педагогічної думки, знайомились з педагогічними і методичними новинами, впроваджували в своїй практиці все нове, прогресивне, творчо вдосконалювали власну педагогічну майстерність.

Підводячи підсумки, можемо сказати, що методичні об'єднання вчителів початкових класів відігравали вирішальну роль у багатогранному і складному процесі підвищення фахового, ідейно-теоретичного та культурного рівня педагогів. Саме вони допомагали вчителю у вирішенні проблем, які були пов'язані із здійсненням перебудови школи: зв'язку школи з життям, удосконалення форм і методів навчально-виховної роботи; подолання формалізму і штампів в роботі школи тощо. В свою чергу методичні об'єднання допомагали керівництву школи у виявленні елементів творчості педагогів та удосконаленні всієї структури науково-методичної роботи. Для вчителів у період 1945–1990-х років організувались диференційовані (тематичні, цільові) курси, творчі семінари, школи передового педагогічного досвіду, університети педагогічних знань. Проте, найбільш ефективною та дієвою формою були саме методичні об'єднання, які надавали допомогу кожному з вчителів на власному робочому місці, без відриву від школи, педагогічного колективу. Слід відзначити і наявність у роботі методичних об'єднань ряду недоліків. Сюди можемо віднести: відсутність конкретності, ціленаправленості, чітко сформульованих принципів методичної роботи; недостатнє застосування системно-структурного підходу до вдосконалення особистості вчителя, розвитку його творчої активності. Як бачимо, історико-педагогічний характер дослідження дає нам змогу виявити все те позитивне, що було в роботі методичних об'єднань та використати досвід минулого на сучасному етапі розвитку школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Деминцев А.Д. Организация методической работы в школе на основе развития творческой активности учителей. – М.: 1974. – 28 с.
2. Из опыта работы в начальных классах. – С.: Крымиздат, 1955. – 44 с.
3. Кіндрат К.П. Методична робота в школі. – К.: Радянська школа, 1958. – 129 с.
4. Колосова К.А. Школи України на новому етапі. – К.: Радянська школа, 1960. – 89 с.
5. Методична робота в школах Київської області. – К.: Радянська школа, 1957. – С.16-28.
6. Перспективний план науково-дослідної роботи з педагогічних наук в УРСР на 1959-1965 роки. – К.: 1960. – 136 с.

**ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ УСПІШНОСТІ ТА ІНІЦІАТИВИ УЧНІВ
У ЗАСВОЄННІ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ
СПАДЩИНІ В. ЛУЦІВА**

У статті проаналізовано педагогічні ідеї та погляди В.Луціва на проблему покращення успішності та ініціативи учнів як однієї з умов ефективного засвоєння навчального матеріалу.

The article is devoted to the analysis of V.Lutsiv's pedagogical views on the problem of pupils' school results and initiative improvement as one of the conditions of the effective learning.

Проблеми підвищення успішності та ініціативи учнів у засвоєнні навчального матеріалу перебували й перебувають у полі зору педагогів та науковців. Ще Ян-Амос Коменський головним завданням школи визначав забезпечення свідомого, активного, міцного і систематичного засвоєння знань, що досягається, зокрема, за допомогою підвищення ініціативи учнів.

Успішність розв'язання цього питання залежить від багатьох факторів, а саме, змісту, організації навчальної діяльності, методів викладання, індивідуальних особливостей учнів і т.д. Велику увагу даній проблемі приділяв у своїй педагогічній діяльності видатний педагог, громадський діяч, професор В.Луців. На його думку, вирішення цього питання заслуговує на особливу увагу, оскільки "теперішня модерна школа дає учням більше знань, ніж давніша, зате і вимагає більше праці як колись" [3: 9].

Однак, незважаючи на актуальність проблеми підвищення успішності та ініціативи учнів у навчанні, педагогічна спадщина видатного педагога з даного питання ще не стала об'єктом окремого вивчення.

Мета нашої статті – розкрити, проаналізувати педагогічні ідеї та погляди В.Луціва на проблему покращення успішності та ініціативи учнів як однієї з умов ефективного засвоєння навчального матеріалу.

На думку вченого, чи не найважливіша проблема в науці – це економний розподіл часу під час вивчення різних предметів, виконанні домашніх завдань та читанні необхідної літератури. Для того, щоб успішно засвоювати навчальний матеріал, В.Луців пропонує підібрати "індивідуальну методику навчання" [3: 9]. Існує дві такі методи:

- 1) записування лекцій у школі;
- 2) самостійна робота вдома з використанням необхідної літератури.

Обидві методи взаємодоповнюються, але часто мають переваги одна над одною. Перш за все для того, щоб учні успішно могли скористатися лекцією, вчитель повинен бути митцем своєї справи і, насамперед, викликати інтерес до свого навчального предмета. Якщо особистість педагога викликає в учнів будь-які застереження, а матеріал подається сухо, то цілком зрозуміло, що лекцією скористається малий відсоток учнів. Тому, якщо вони не присвятять більше часу другій методи, а саме самостійній роботі вдома, то матимуть недостатньо глибокі знання з даного предмета.

Навчання вдома, зазначає педагог, відбувається за двома напрямками:

- індивідуально;
- колективно.

Індивідуалісти працюють самостійно. Вони ретельно виконують домашні завдання, вивчають заданий матеріал, вишуковують і читають необхідну літературу та вирішують поставлені перед ними проблеми. Друга група учнів працює колективно, часто використовуючи метод взаємного навчання, і лише висновки проглядаються та вивчаються ними індивідуально.

Учений переконаний, що метода навчання – це найважливіша річ і кожний учень повинен обрати ту, яка йому найбільше підходить. Адже, правильно підібрана індивідуальна метода навчання призводить, на думку В.Луціва, до швидкого та успішного засвоєння нового матеріалу і навпаки.

Неодноразово педагог наголошує на тому, щоб з перших днів перебування дитини у школі вчити її раціонально використовувати час як для навчальної діяльності, так і особистий. Необхідною умовою “завоювання часу” [1: 11] є наявність у вихованців сильної волі, що досягається за допомогою індивідуальної дисципліни.

Виховання індивідуальної дисципліни В.Луців радив починати під час виконання звичайних щоденних завдань, насамперед з підготовки до уроку. Завдання вчителя полягає в тому, щоб пояснити учням як необхідно готуватися до уроку, яке приладдя і в якому порядку потрібно розмістити на столі з того чи іншого предмета. “Діти мусять зрозуміти, що такий порядок необхідний для того, щоб скоро і вигідно можна взяти ті речі в руку в часі науки”, – зазначає педагог [1: 33].

Наступним кроком у вихованні індивідуальної дисципліни є дотримання правил поведінки у класі, адже за твердженням педагога, хороша дисципліна сконцентровує увагу на головному і сприяє швидшому та глибшому засвоєнню навчального матеріалу.

Поступово вчителю необхідно збільшувати вимоги до індивідуальної дисципліни, оскільки, саме вимогливість, на думку В.Луціва, розвиває у дітей відповідальність не тільки за свої вчинки, але й похибки своїх друзів. Зберегти дисципліну – не означає бути до дітей суворим і жорстоким, достатньо здобути довіру, любов і повагу учнів, а для цього потрібно володіти відповідним педагогічним тактом.

Педагог наголошує, що всі вимоги вчителя повинні висуватися до учнів делікатно, “його слова повинні проявляти любов до дитини і до їхньої праці” [1: 33]. Вчителю необхідно вчасно вказувати на помилки учнів, виправляти їх, оскільки, “діти виламавшись з під дисципліни раз, не захочуть більше підкорятися, хоча це й не справляє їм приємностей, швидко втомлює і розсіває їхню увагу” [1: 34], що неодмінно відобразиться на успішності учнів.

У своїх статтях учений неодноразово вказував, що однією з умов підвищення успішності та ініціативи є позитивний вплив активу класу на учнів. Дуже важливо вміти організувати й розширити актив класу. Для цього, зазначає педагог, спершу необхідно виявити індивідуальні здібності та нахили учнів, підтримати й зміцнити їхню власну ініціативу і таким шляхом поступово згуртувати актив, що в подальшому позитивно впливатиме на решту учнів як у навчанні, так і дисципліні.

Особливе місце відводить доктор В.Луців спільним справам, що, на думку педагога, “не дає дитячій енергії розбрикатися, і завжди допомагає скерувати її в належне річище” [2: 9].

Виконання спільних справ, а саме, виготовлення стінгазет, колекціонування поштових марок, створення власних бібліотек і т.д., неабияк допомагають стимулювати дитячу ініціативу, що в подальшому буде мати вияв і на їхню успішність.

У своїй педагогічній діяльності В.Луців широко використовував метод заохочення. Наприклад, усіх тих, хто систематично розв’язував домашні завдання, староста записував у нотатнику і раз на тиждень вчитель разом з дітьми йшов на прогулянку. Звичайно, від того часу діти всі виконували свої домашні завдання [2: 8].

За твердженням ученого, необхідною умовою підвищення ініціативи та успішності учнів у засвоєнні навчального матеріалу є урізноманітнення форм організації навчальної діяльності, методів навчання та видів роботи. “Метод навчання мусить бути урізноманітнений... Чергування не має ролі. Учитель може укласти програму лекції довільно...” [5: 25–26], обов’язково здійснюючи творчий підхід до її організації та проведення.

Для вирішення питань підвищення успішності та ініціативи учнів у навчанні В.Луців радив прикладати максимум зусиль не тільки педагогам, а й самим учням. На основі власних

спостережень та педагогічного досвіду вчений розробив анкету для учнів, за допомогою якої вони зможуть встановити рівень своєї успішності та визначити основні шляхи її покращення. Наводимо приклади питань, включені ним у анкету: “– чи маєте звичку звертатись до когось із проханням про в'яснення незрозумілих питань чи проблем; – чи трапляється таке, що ви вивчаєте даний предмет, не розуміючи його; – готуючись до викладу із шкільного підручника, користуєтесь іншими джерелами з своєї власної ініціативи, чи задовольняєтесь підручником; – чи ваші книжки і нотатки хаотичні, та чи вам часто доводиться губитись в них і витратити час на упорядкування або знайдення сенсу записок; – чи тратите дорогі хвилини марно перед тим, як приступити до праці; – чи маєте почування, що коли б ви хотіли, коли б завзялись, то могли б зробити далеко більше, ніж до тепер; – вивчаючи якийсь предмет, застосовуєте власну методу чи систему, що, на вашу думку, допомагає вам краще запам'ятати і схопити суть; – чи шкільна програма, включаючи виклади і працю вдома, є єдині, яким ви присвячуєте час, чи маєте теж побічні завдання або розваги” і т.д. [3: 11].

На допомогу вчителям В.Луців розробив ряд порад та правил, дотримання яких, на його думку, сприятиме розв'язанню до певної міри даної проблеми, а саме:

- навчити дітей раціонально використовувати час як для навчальної діяльності, так і особистий;
- привчати учнів з перших днів перебування у школі до індивідуальної дисципліни;
- уникати шаблону в подачі нового матеріалу;
- не переобтяжувати учнів масою матеріалу, натомість подавати його блоками;
- викладати зрозумілим і живим стилем;
- не допускати до механічного заучування дітьми навчального матеріалу, а прагнути до свідомого його засвоєння;
- відмічати в класі успіхи здібніших, але не надто картати відсталих;
- давати дітям змогу проявити власну ініціативу;
- здійснювати творчий підхід до підбору методів навчання, видів роботи, форм організації навчальної діяльності [5: 26].

Подані напрямки – це тільки вказівки, переконаний учений, а дійсний шлях повинен проробити індивідуально сам учитель, будуючи свою діяльність на творчості та ініціативі.

Доктор В.Луців протягом багатьох років на основі власного педагогічного досвіду та спостережень за навчально-виховним процесом досліджував проблему підвищення успішності та ініціативи учнів у засвоєнні навчального матеріалу й неодноразово порушував її у своїх статтях та наукових працях. Одне із основних завдань учителя у вирішенні даного питання, на думку відомого педагога, – допомогти учням знайти такий індивідуальний підхід до методів засвоєння навчального матеріалу, який би виявився найуспішнішим, тобто дав би найкращі результати при застосуванні мінімуму зусиль.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Луців В. За кращу дисципліну в класі // Життя і школа. – 1992. – Ч.5. – С.33–34.
2. Луців В. За кращу ініціативу учнів // Життя і школа. – 1982. – Ч.1. – С.6–10.
3. Луців В. За кращу успішність в навчанні // Життя і школа. – 1961. – Ч.4. – С.9–12.
4. Луців В. Засоби для розбудження думки учнів на лекціях мови // Життя і школа. – 1962. – Ч.1–3. – С.23–25.
5. Луців В. Навчання історії в найвищих класах рідної школи // Життя і школа. – 1962. – Ч.1–3. – С.25–26.

КОНСАЛТИНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У статті визначені основні проблеми впровадження в освітню сферу управлінського консультування. Розглядаються підходи, принципи, види консалтингу в сучасному освітньому менеджменті. Розроблені алгоритми та модель регіональної консалтингової служби, виявлені особливості процесу управлінського консультування.

The article is about the problems of the implement of the management's consulting into the educational sphere. The article takes into consideration the principles, types and kinds of consulting in the contemporary management. New algorithms and a new of the regional consulting service have been made; the differences of the process of the management's consulting have been shown.

Орієнтація України на демократичні перетворення, ринкові відносини вимагає наукового пошуку нових, ефективних механізмів управління. Нові економічні стосунки формують необхідність управлінського персоналу оперативно аналізувати оточуюче середовище, внутрішню ситуацію встановлювати системні зв'язки між фактами, явищами, бачити перспективу розвитку, брати відповідальність шляхом прийняття відповідних рішень.

Практична діяльність шкіл наповнена різноманітними спробами створення освітнього середовища, що сприяє самореалізації учнів: створення освітніх закладів різних типів (гімназій, ліцеїв, авторських шкіл), що забезпечують підвищений рівень освіти, введення профільного навчання спрямованого на професійне самовизначення, творчі дитячі об'єднання тощо. Ці нововведення обумовлені і нормативно-законодавчою базою: Конституцією України, Доктриною розвитку освіти України, законами "Про освіту", "Про загальну середню освіту", концепціями та положеннями, де сформульовані основні принципи, пріоритети, стратегічні завдання і основні шляхи реформування управління освітою, в тому числі загальною середньою.

Процес соціальної перебудови на різних рівнях управління загальною середньою освітою відбувається з різною швидкістю. Цим пояснюється виникнення протиріч у сучасному управлінні системою освіти в регіоні головними з яких є: посилення внутрішніх процесів самоорганізації і саморегулювання в розвитку керованих об'єктів та відсутністю знань і вмінь для врахування цих процесів при організації управлінських впливів з боку керуючих підсистем; необхідністю посилення цілеспрямованості управління загальною середньою освітою шляхом узгодження мети з потребами та можливостями кожного суб'єкту діяльності з реальними обставинами і відсутністю технологій, які б це забезпечували; спонтанність, неузгодженість та безсистемність управлінських рішень, спрямованих на реформування системи освіти; неузгодженість цілей людини та вимог наявної ситуації. На наш погляд вказані протиріччя можна вирішити за допомогою сучасної дієвої системи управління, спрямованої на створення нового освітнього середовища у навчальному закладі, установі. Тому серед різних видів діяльності сучасного менеджера освіти важливу роль сьогодні відіграє система управлінського консультування – консалтинг.

Промислова революція та суспільні перебудови, що пов'язані з виникненням сучасних підприємств, сприяли виникненню системи управлінського консультування. Функціонування консалтингових служб можливо лише за умов, коли процес структуризації управлінського досвіду досягає відносно розвиненої стадії [3].

Значний вклад у розвиток системи управлінського консультування внесли піонери наукового управління У.Тейлор, Ф.Гілберт, Х.Емерсон. Теорію загального управління та розширення сфер консультування опрацьовували Е.Буз, Е.Мейо, М. Фоллет. Питання організаційного консультування в 90-х роках досліджували російські вчені А.І.Пригожин, А.К.Зайцев, Д.В.Татьянченко [1; 3; 9].

На Україні дані питання опрацьовувались вітчизняними вченими Л.М.Карамушкою, Н.Л.Коломінським, З.Г.Кісарчук, В.А.Вербою, Т.І.Решетняк [4; 6; 7].

Найбільш суттєво питання розвитку консалтингу розроблені в роботах Д.М. Гвішані, О.К. Елмашева, А.Я. Леймана, Е.А. Лузіна, А.І. Пригожина, А.П. Посадського, І.І. Прокопенко, В.Д. Речіна, М.Я. Хабакука. На Заході консультуванню в області управління присвячені роботи Л.Якокка, Ківіе, Х.Джорі, П.Хейкала та інших. Особливо великий вклад у розвиток теорії та практики консалтингу вніс американський вчений М.Кубр.

Розбудові концептуальної моделі консалтингової діяльності в освіті присвячені роботи В.Г.Афанасьєва, В.Г.Асєєва, В.П.Беспалько, І.П.Волкова, С.І.Васьківської, Л.М.Карамушки, Т.І.Шамової [4: 6].

В Україні існує певний досвід створення та діяльності консультативних служб з управлінських проблем, але спеціальних аналітичних публікацій та спеціальних наукових підрозділів, які б відстежували цю проблему немає. Ось чому проблему управлінського консультування можна вважати актуальною, але недостатньо розробленою.

Тому **мета нашої статті** полягає у визначенні наукових основ організаційної структури, змісту та технології управління розвитком консалтингової методичної служби на регіональному рівні.

Відповідно до мети в ході нашого дослідження вирішувались **завдання** щодо визначення теоретико-методологічних підходів до розбудови структури і технології управління розвитком консалтингової діяльності методичної служби; виявлення умов, форм і методів консультативного забезпечення управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу; досліджувався вплив застосування розробленої регіональної моделі консалтингової служби на управлінську діяльність та розвиток професійної компетентності керівника освітнього закладу.

Управлінське консультування базується на фундаментальних цінностях, притаманних системі управління в цілому:

- знанні законів розвитку і функціонування суспільства та даного соціального інституту;
- розумінні тенденцій, що визначають основні способи вирішення проблем;
- урахування інтересів індивідів і соціальних спільнот як суб'єктів даного соціального інституту.

Таким чином, управлінське консультування – об'єктивна потреба на макро- і мікросистемному рівні соціального організму, що розвивається [7].

Аналіз наукових джерел з питань управління показав, що в науці існує 2 визначення управлінського консультування. Перше визначення базується на функціональному погляді на консультування. Ф.Стєєм визначає його як будь-яку форму надання допомоги відносно змісту, процесу чи структури завдання, чи серії завдань, при цьому консультант сам не відповідає за виконання завдання, але допомагає тим, хто відповідальний за це.

Інший підхід розглядає консультування як особливу професійну службу, визначає характеристики, які вона повинна мати. Згідно Л.Грейнеру О.Метугеру, управлінське консультування – це консультативна служба, що працює на контрактній основі і надає послуги організаціям за допомогою спеціально навчених та кваліфікованих осіб, які допомагають замовнику виявити управлінські проблеми, проаналізувати їх, сприяють, при необхідності, їх вирішенню [2; 3; 9].

Аналіз зарубіжних та вітчизняних джерел показує, що у сучасній теорії управління існує два основних напрямки досліджень щодо визначення змісту та основних завдань консалтингу. Це управлінсько-консультативний та психолого-консультативний напрямки [4; 8].

У першому напрямку досліджень управлінське консультування розглядається як один із методів удосконалення практики управління, у другому – як один із видів психологічної допомоги особистості, групі, організації [8].

Управлінське консультування – це частина більш загального виду діяльності “консультування”, що характеризується наданням допомоги щодо змісту, процесу, структурі задачі, при якій консультант сам не відповідає за виконання завдання, але допомагає тим людям, які відповідають за це. Консультування може здійснюватися з різних питань, і тому можна виділити такі основні види консультування в закладах і установах: юридичне економічне, інженерно-технічне, управлінське та інше [4].

Управлінське консультування можна розглядати як метод удосконалення практики управління. Основне призначення такого методу полягає в допомозі організаціям та керівним працівникам удосконалювати практику управління та підвищувати ефективність діяльності організації в цілому.

Управлінське консультування в умовах школи що розвивається – це надання рекомендацій і професійної допомоги з питань навчання і виховання. Консультування розподіляється за проблемами (експертне) і за процесом прийняття рішення (за організаційним розвитком) [6]. У першому випадку результатом роботи консультанта є експертні рекомендації з вирішення питань, а в іншому випадку результатом роботи консультанта є розвиток у школі процедур, що генерують ресурси з цілого ряду діяльності.

Організаційний розвиток ми розглядаємо тут як роботу з удосконалення процесу вирішення проблем і оновлення в організації шляху спільного регулювання, культурних постулатів, це безперервне посилення розуміння того, чому ми діємо так, а не інакше. Управлінське консультування базується на двох областях управлінської теорії та практики.

Перша область – розвиток методів тренінгового навчання управлінського персоналу. Метою даного навчання будуть зміни поведінки співробітників у заданому напрямку, збагачення навичок керівника як організатора і як учасника робочої групи. У даному випадку використовується навчальне консультування.

Друга область – вирішення проблем на основі використання методу “дослідження діяльністю”. Вона передбачає процедуру активного групового обговорення виявлених проблем, що стоять перед школою, послідовність у проведенні дослідів, впровадження отриманих результатів у практику.

Мета: забезпечити закріплення і визнання в школі тих моделей поведінки, які приводять до кращого розуміння мети школи, забезпечуючи процеси організаційного розвитку. Використовується при цьому – процес консультування [1;2;10].

Основою, що забезпечує успіх консультування, є комунікації в організації роботи, формування в педагогічному колективі навичок професійної рефлексії. Використання управлінського консультування забезпечує перехід від управління навчально-виховним процесом до управління розвитком пізнавальної творчої діяльності та культури мислення і на цій основі виховання творчої індивідуальності особистості.

Основні види управлінського консультування можна розподілити на три групи: експертне консультування, процесуальне консультування та навчальне консультування.

Експертне консультування – консультант самостійно здійснює діагностику, розробку рішень, рекомендацій, визначаючи проблеми що виникають. Вчитель або група вчителів надає лише інформацію. Або оцінку результатів діяльності.

Процесуальне консультування – консультант активно взаємодіє з учителем чи групою учителів, спонукає їх висловлювати свої ідеї, проводить аналіз проблем даного вчителя, допомагає виробляти рішення, розвиває вміння вирішувати проблеми, оцінювати альтернативи.

Навчальне консультування – консультант не тільки узагальнює, аналізує рішення, але й формує передумови для їх виникнення. Інформація надходить у вигляді лекцій, семінарів, ділових ігор. Консультування забезпечує адекватність і надійність процесів управління в школі. Управлінське консультування стосується функціонування основних структурних підсистем організації:

- цілей та завдань організації;
- структури організації;

- управління людськими ресурсами;
- методів і технологій діяльності організації.

Базуючись на вищезначених підходах і принципах, можна визначити основні види управлінського консультування. Першу групу складає консультування з проблем діяльності та розвитку освітньої організації в цілому – організаційне консультування. Другу групу складає консультування керівників з проблем розвитку освітнього закладу і консультування педагогічних працівників з проблем удосконалення взаємодії.

Реалізація ефективного управлінського консультування здійснюється через розробку алгоритму або загальної моделі управлінського консультування. Ми поділяємо думку Л.М.Карамушки в тому, що така модель повинна мати наступні компоненти: мотиваційний (визначення наявності мотивації щодо консультування), когнітивно-смісловий (аналіз основних запитів керівників) операційно-технологічний (обґрунтування доцільності використання стратегічних форм та методів), особистісний (визначення професійно-особистісних якостей, необхідних для консультування), організаційний (аналіз використання організаційних форм консультування, обґрунтування доцільності цих форм) [4].

А сам процес управлінсько-педагогічного консультування передбачає такі фази:

1. Підготовка роботи з клієнтом. На цьому етапі здійснюється аналіз: проблем шкільного життя, розробляються плани спільної діяльності.
2. Діагностика проблем освітнього закладу. Даний етап передбачає збір, аналіз фактів, формування проблемного поля та детальне вивчення пріоритетних протиріч освітнього процесу.
3. Проектування. Це пошук, оцінка та вибір засобів вирішенні проблеми, конструювання управлінських структур, розробка стратегії і тактики здійснення змін.
4. Реалізація проектів. На даному етапі здійснюється кваліфікована допомога при реалізації раніше прийнятих рішень, проектів, програм проводиться їх коректування.
5. Підсумковий аналіз консультування. Завершальний етап управлінського консультування включає аналіз і оцінку ефективності спільної діяльності консультантів та педколективу, підсумковий звіт.

Таким чином, підводячи підсумки вищесказаного, можна визначити, що управлінське консультування виникло із потреби професійної допомоги при вирішенні нетрадиційних проблем організації і спрямовано на підвищення якості освіти через визначення і вирішення пріоритетних проблем шкільного життя. Усе викладене дає підстави для таких висновків:

1. Тенденції становлення особистісно-гуманної освіти в Україні вимагають реформування системи післядипломної педагогічної освіти у напрямку адаптації.
2. Одним із механізмів вироблення адекватного змісту сучасної післядипломної освіти є застосування управлінського консультування.
3. Практична реалізація цього механізму забезпечує високий рівень професійного вдосконалення на основі стимулювання розвитку творчого потенціалу та особистісного росту.

У той же час існує необхідність подальшого наукового дослідження даної проблеми. З метою створення повного циклу консалтинг необхідно розвивати в напрямках “освітній заклад – районна консалтингова методична служба – обласна консалтингова служба”. Потребує подальшої розробки наукова основа для організації консалтингової діяльності на всіх рівнях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Айві А. Цілеспрямоване інтерв'ювання і консультування: сприяння розвитку клієнта / Пер. з англ. Навч. посібник. – К.: Сфера, 1998. – С. 276.
2. Вадимова И. Что такое развитие организаций? / Alter Ego. – 1994. – №1. – С. 24–28.
3. Горноста́й П.П., Васы́ковская СВ. Теория и практика психологического консультирования: Проблемный подход. – К.: Наук. думка, 1995. – С. 134.

4. Карамушка Л.М. Психологічні основи теорії управління в системі середньої освіти: Навч. посібник. – К.: Ін-т змісту та методів навчання, 1997. – С. 327.
5. Коростельов В.А. Управлінське консультування: Навч. посібник. – К.: МАУП, 2003 – 104 с.
6. Кузьмин В.П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода // Психологический журнал. – 1982. – №1.
7. Обозов Н.Н. Психологическое консультирование: Метод. пособие. – СПб., 1993. – №4.
8. Управленческое консультирование / Под ред. М.Кубра: Пер. с англ. – 2-е изд. – М.: СПб. “Интерэксперт”, 1992. – Т.1. – 319 с; Т.2. – 350 с.
9. Ушаков К. От отрицания до включенности: Модель поведения администратора, внедряющего инновации // Директор школы. – 1996. – №4. – С. 24–27.
10. Щербина В.В. Проблемный, онтологический и экологический подходы в управленческом консультировании // Социальный конфликт. – 1996. – №2. – С. 12–19.

УДК 371.48

Сараєва О.В.

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА В.СУХОМЛИНСЬКОГО: ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

У публікації автором розглянуто дидактику як складову педагогічної системи В.Сухомлинського. На основі аналізу наукових розвідок сучасних учених визначено актуальність дидактичних ідей видатного українського педагога в контексті сьогодення.

In the article the author focuses on didactics as a part of V.O. Sukhomlinsky's pedagogical system. On the basis of the analysis of the up-to-date scientists' research the author defines actuality of the outstanding Ukrainian pedagogue's ideas in the context of contemporaneity.

Реформування системи освіти на сучасному етапі повинно відбуватись з урахуванням підходів видатних учених, педагогів-практиків, що стали традицією вітчизняної системи освіти.

У цьому аспекті доцільно звернутись до вивчення досвіду В.Сухомлинського, який не втрачає своєї актуальності і сьогодні.

Дослідженню різноманітних аспектів педагогічної спадщини видатного українського педагога присвячено наукові пошуки вітчизняних і зарубіжних учених, серед яких: М.Антонець, І.Бех, М.Библюк, А.Богущ, Л.Бондар, Н.Калініченко, М.Мухін, В.Риндак, О.Савченко, О.Сухомлинська та багато ін.

Особливої уваги з погляду предмета нашої публікації потребують наукові розвідки М.Мухіна, А.Розенберга, О.Савченко, в яких розглянуто підходи В.Сухомлинського до теорії і практики шкільного навчання. Адже саме дидактика, як виховання і управління, виступає рівнозначною складовою педагогічної системи українського вченого.

Незважаючи на те, що багато науковців-сучасників вивчали провідні ідеї педагогічної системи В.Сухомлинського, не було детальних розвідок щодо аналізу його дидактичних положень у контексті сьогодення, що і є предметом нашого дослідження і висвітлення в публікації.

Мета дослідження: проаналізувати погляди В.Сухомлинського на теорію і практику шкільного навчання.

Для досягнення поставленої мети нами вирішено ряд **завдань**: здійснено аналіз наукових розвідок сучасних педагогів щодо вивчення творчого доробку В.Сухомлинського з позицій дидактики, визначено актуальність його дидактичних ідей в контексті сьогодення.

Погляди В.Сухомлинського на теорію і практику шкільного навчання відображені в ряді робіт, серед яких: “Розмова з молодим директором школи”, “Павлівська середня школа”, “Серце віддаю дітям”, “Народження громадянина” і багатьох статтях у періодичних виданнях.

Зміст навчання, на думку В.Сухомлинського, повинен становити “основи наук про природу і працю, про людський організм і мислення, про суспільство і духовне життя людини, про мистецтво” [7: 225].

Спіраючись на власний педагогічний досвід, В.Сухомлинський розглядав навчання як складову частину виховного процесу, як спільну діяльність учителя і учнів. Педагог дотримувався думки про те, що “навчання – дуже важлива, але не єдина сфера духовного життя дитини” [9: 11]. У процесі навчання повинен відбуватися загальний розумовий розвиток дитини.

Мета навчання, на думку педагога-новатора, полягає в тому, щоб “процес опанування знань забезпечував оптимальний рівень загального розвитку, а загальний розвиток, якого досягають у процесі навчання сприяв успішному оволодінню знаннями” [10: 237].

Розділяємо думку української дослідниці О.Савченко, яка вважає, що видатним педагогом було розроблено дидактико-методичну систему розвитку дитини. До її суттєвих ознак авторка відносить:

1. “Забезпечення органічного взаємозв’язку навчання і розвитку дітей у педагогічній системі В.Сухомлинського є вихідною методологічною тезою...”
2. Пафос дидактики В.Сухомлинського в утвердженні гуманістичних культуротворчих функцій освіти, яка повинна стати засобом облагородження особистості...
3. Цілеспрямований розвиток позитивної мотивації учіння...
4. Вагомим є внесок ученого у розкриття шляхів оволодіння школярами повноцінною навчальною діяльністю...
5. Невикористаним джерелом реалізації ідей розвивального навчання за В.Сухомлинським є широке залучення національної культури, особливо мистецтва ...
6. Помітний внесок В.Сухомлинського в таку малодосліджену галузь, як стимулювання учнівського самопізнання, самовиховання і самонавчання, що є найбільш цінним результатом будь-яких педагогічних систем...” [5: 17].

В.Сухомлинський був прибічником класичної форми організації навчання – класно-урочної системи. “Уроки – обов’язкова для всіх розумова праця” [7: 172].

Він визначив три принципи побудови уроку:

1. “Поєднання, об’єднання, злиття практичної роботи, що її виконують учні, з первинним сприйняттям знань, з їх поглибленням, розвитком, застосуванням.
2. Застосування знань (у різноманітних формах) як найважливіший, головний шлях не тільки поглиблення, розвитку знань, а й їх виявлення, перевірки, обліку.
3. Тривалість і поступовість процесу оволодіння знаннями” [10: 274].

На думку педагога, це допоможе урізноманітнити структуру уроків.

Призначення уроку в дидактичній системі В.Сухомлинського, як вважає український дослідник А.Розенберг, полягає у тому, щоб “створити простір для вправлення розумових можливостей школярів, розвитку їх пізнавальних сил, перетворення всього баченого і чутого в уявлення, поняття, погляди, думки, закони, правила тощо, для щоденного відкриття нового, цікавого, дивного, задоволення потреб у пізнанні, поясненні, обґрунтуванні” [3: 112].

У Павлівській середній школі, окрім класно-урочної, застосовувались й інші форми організації навчання: конференції, гурткові, факультативні, клубні заняття, виробнича практика, домашня самостійна робота. Сюди ж належать навчальні екскурсії на природу, в музей, на виставку, підприємство тощо, праця на пришкольніх дослідних ділянках, у саду (40 га), на колгоспних полях, у майстернях, походи, спортивні змагання, турніри тощо.

Павлівським педагогом, починаючи з осені 1951 р., було розвинуто та експериментально перевірено ідею навчання дітей шестирічного віку. З шестирічками працювали по дві години на тиждень впродовж усього навчального року. Згодом групу павлівських дошкільнят батьки назвали “Школою радості”, а навесні 1952 р. вони вже “знали всі літери, писали слова, вільно читали і з нетерпінням чекали на справжні уроки – за партою” [1: 114].

У процесі роботи з дошкільнятами В.Сухомлинський застосовував “подорожі” в природу, ігри, колективну працю. Адже головним завданням роботи з ними педагог-новатор вважав: “вивчити як мислить кожна дитина, навчити її думати, пробудити в ній допитливість, інтелектуальні інтереси” [7: 97].

Отже, навчання шестирічних дітей в авторській школі В.Сухомлинського носило новаторський характер.

У Павлиші уроки в початковій школі завжди проводились в зелених класах. Для оптимального планування часу В.Сухомлинський пропонував дітям вранці (до шкільних занять) виконувати домашні завдання, а в другій половині дня читати, грати, займатися улюбленою справою, працювати на повітрі. Такий розклад, за переконанням педагога, сприятиме всебічному розвитку особистості.

У початкових класах у “Школі Радості” ефективними були ті види робіт, що поєднували слова вчителя, наочний образ, практичну діяльність дітей. Наприклад, складання оповідань, казок, книжок-картинок про природу тощо. Для учнів початкової школи В.Сухомлинським було створено 300 сторінок “Книги природи”: “Це – 300 спостережень, 300 яскравих картин, що закарбувалися в свідомості дітей” [9: 129].

У Павлиській середній школі була заздалегідь визначена тематика творчих і письмових робіт для учнів (1–10 кл.) У початкових класах – це казки, твори-мініатюри, складання книжок-картинок про природу, життя школи, поетичні етюди; у середніх і старших класах – твори роздуми, в яких виражено власне ставлення до явищ, подій, вірші.

Методи навчання, на думку російської дослідниці В.Риндак, В.Сухомлинський розглядав “не стільки як засіб єдиноспрямованої передачі знань від учителя до учня, скільки як умову розгортання взаємовідносин між учителем і учнем, як умову розвитку активності цієї взаємодії” [4: 119].

Впроваджуючи в практику роботи школи загальноновизнані методи навчання, на основі власного досвіду В.Сухомлинський виділив дві групи загальнодидактичних методів:

- 1) “методи, що забезпечують первинне сприйняття знань і вмінь учнями: розповідь, пояснення, лекція, опис; тлумачення понять, інструктаж, бесіда; самостійне читання книжки для первинного сприйняття знань; демонстрація та ілюстрація (кіно, схеми, картини, телебачення, діаграми, макети, таблиці, муляжі, моделі); показ трудового процесу, вміння; самостійне спостереження, екскурсія, практична і лабораторна робота в процесі самостійного оволодіння знаннями; показ фізичних вправ;
- 2) методи усвідомлення, розвитку і поглиблення знань: вправи (усні, письмові, технічні); пояснення фактів і явищ природи, праці, суспільного життя; дискусії, творчі письмові роботи (твори, реферати, анотації, складання задач, програмування); виготовлення навчальних посібників і приладів, графічні роботи, лабораторні роботи, експеримент (на навчально-дослідній ділянці, на колгоспному полі, в лабораторії, у кабінеті); керування машинами, механізмами, апаратами для поглиблення, розвитку, застосування знань і вмінь; тривала трудова діяльність, що поєднує мету практичної діяльності і мету вдосконалення вмінь та поглиблення знань (у майстерні, на навчально-дослідній ділянці, на колгоспному полі, на фермі)” [4: 270].

Ефективність даних методів, на думку педагога, залежить від того, наскільки “вони сприяють процесу загального розумового розвитку дитини, якою мірою процес навчання є водночас процесом розумового, морального, ідеологічного, естетичного виховання” [10: 238].

У всіх дидактичних методах і прийомах, був переконаний Василь Олександрович, наявні елементи виховання. Адже кожен момент на уроці повинен виховувати, але не повинно бути штучного нав’язування. Воно лише створює зайві перешкоди на шляху до досягнення поставленої мети, що завжди визначається на уроці.

Методи навчання, структура та тип уроку, організаційні та педагогічні елементи, навчальна і виховна мета матеріалу в авторській школі Сухомлинського завжди відповідали меті і завданням розробленої ним педагогічної системи.

При навчанні кожної вікової групи учнів В.Сухомлинський прагнув використовувати сукупність методів, урізноманітнювати види та форми роботи як письмові, так і усні. Наприклад, у середніх класах учні складали анотації на прочитані книжки, робили елементарні розрахунки конструкторського характеру, писали реферати; в старших класах Павлівської середньої школи методи і прийоми роботи були спрямовані на надання учням широкої політехнічної освіти, високої культури розумової і фізичної праці, вироблення твердих практичних вмінь і навичок, виховання любові до праці і знань, підготовку до свідомого вибору спеціальності.

Знання і вміння учнів перевірялись на практиці. Наприклад, під час походів потрібно було “визначити сторони світу без сонця і зірок, здобути вогонь без сірників, розпалити багаття у дощову погоду ...” [4: 37].

На початку 50-х років ХХ ст. в Павлівській середній школі склалась своєрідна лекційно-лабораторна система уроків. В.Сухомлинський зазначав, що лекції з різних предметів: літератури, історії, географії та інших мають свої особливості. А практичну роботу, що йде за лекціями, потрібно виконувати різними методами і прийомами “залежно від змісту матеріалу, характеру знань і форм їх застосування” [10: 283].

Вчений неодноразово ставив питання: яким повинен бути урок? і знайшов на нього відповідь.

При підготовці до уроку вчителю необхідно добирати такий матеріал, “...щоб учні ваші побачили, відчули незрозуміле – щоб перед ними постало запитання”. А сам урок будувати на основі причинно-наслідкових зв’язків. Це і стане запорукою успіху. Для того, “... щоб знати, що треба розповісти, а що залишити недоговореним” [8: 455] потрібно добре володіти теоретичним матеріалом і знати вікові й індивідуальні особливості учнів конкретного класу, рівень їхньої підготовки. Під час уроку діти повинні, використовуючи увесь запас знань, знайти правильні відповіді на запитання. Саме таким і повинен бути, на думку В.Сухомлинського, процес здобуття знань. Важливим для вчителя є вміння залучити до нього усіх учнів, щоб кожен пригадував, або відповідав, або слухав, або розмірковував. “Мені ж треба, щоб думали, напружували розумові сили всі” [8: 455].

Вчитель не повинен проводити щодня буденних традиційних уроків, відірваних від життя, насичених одноманітним матеріалом. Кожний урок, момент спілкування з дитиною повинен дивувати, наповнювати позитивними емоціями вчителя і учня.

Доцільно, на думку педагога, використовувати міжпредметні зв’язки, які “лежать не стільки в змісті фактичного матеріалу, скільки в характері розумової праці” [8: 458].

В.Сухомлинський розробив систему уроків мислення, що становлять “заняття серед природи з метою розвитку думки й збагачення мовлення, ... постійного зміцнення й розвитку пам’яті, вироблення гнучкості мислення, швидкості використаних знань, що знаходяться в розумових операціях” [6: 27]. Вони проводяться, починаючи від дошкільнят і до завершення восьмого класу. Під час цих уроків всі діти стають дослідниками, шукаючи відповіді на безліч питань, що постають перед ними, кожний стає талановитим по-своєму. Їх тематика різноманітна. Наприклад:

- “Що сьогодні стало в полі не таким, як було тиждень тому?
- Що ми бачимо навколо себе – в природі – живе і неживе?
- Життя у воді, на землі, на деревах” [6: 27].

Російський сухомлініст М.Мухін виділяє п’ять етапів, що пройшли вчителі Павлівської середньої школи на шляху до “Уроків мислення”:

- “глибокий і всебічний аналіз багаточислених відповідей учнів;
- вивчення літератури і перш за все праць педагогів-класиків про предметні уроки;
- регулярні екскурсії учителів у природу, оволодіння майстерністю передачі словом найтонших відтінків;

- твори-мініатюри про предмети і явища природи;
- і, нарешті, створення “Книги природи” [2: 223].

Отже, все залежить від творчого добору педагогом форм, методів, прийомів роботи, вміння виробити власну неповторну методику, що спиратиметься на індивідуальні вміння, інтереси й прагнення, ідеали вихованців.

В.Сухомлинський викладав всі шкільні предмети, тому приділяв і велику увагу розробці системи форм, методів і прийомів їх викладання. Наприклад, при навчанні історії застосовувались історичні читання для молодших школярів, розраховані на ідейно-емоційний вплив, цикли вечорів, бесід, лекції; при навчанні мови в початкових класах враховувався тривалий характер, поступовість усвідомлення граматичних правил; при роботі на уроках граматики відбувалось пояснення фактів і явищ живої мови в процесі самостійного виконання вправ, застосовувались творчі письмові роботи (протягом 20-ти р. склалась система творів про природу і працю); при вивченні предметів природничого циклу важливим було проведення аналізу результатів спостережень.

У сухомлиністиці шляхом фундаментальних досліджень, публікацій у періодичних виданнях, конференцій, педагогічних читань вивчено різні аспекти теорії і практики навчання. Разом з дослідженням методів, прийомів, засобів, форм організації навчання особливу увагу приділено таким проблемам, як: неуспішність школярів, теорія і практика уроку, стимулювання радості пізнання, світоглядне спрямування навчального процесу, підготовка дітей до школи, розвиток пізнавального інтересу, сутність методичної системи В.Сухомлинського, розвивальне навчання, педагогічне забезпечення принципу успіху.

Отже, дидактична характеристика педагогічної системи В.Сухомлинського, подана нами вище, розкриває мету, сутність, методи, прийоми, засоби, форми організації навчання учнів у Павлівській середній школі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Князюк В. Світ маленьких гуліверів // Вітчизна. – №1. – С.112–115.
2. Мухин М.И. Педагогическая система В.А.Сухомлинского: традиции и новаторство: Моногр. – 2-е изд. испр. – Соликамск, 1999. – 370 с.
3. Розенберг А.Я. Урок у дидактичній системі В.О.Сухомлинського // Василь Сухомлинський і сучасність: Матеріали Четвертих Всеукраїнських педагогічних читань. – Вінниця, 1997. – Вип. 4. – С.112–117.
4. Рындак В.Г. Уроки Сухомлинского (издание второе, дополненное). – М., 2003. – 340 с.
5. Савченко О. Грані дидактичної системи В.О.Сухомлинського // Початкова школа. – 1993. – №10. – С.16–18.
6. Сухомлинський В.А. План работы Павлышской средней школы на 1970-1971 учебный год. – Машинопись 1970 год. – ЦДАВОВУ. – Фонд 5097. – Опис 1. – Справа 930. – 108с.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1. – 654 с.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – 670 с.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.
10. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 4. – 640 с.

УДК 37.035.3

Слюсаренко Н.В.

ОРГАНІЗАЦІЯ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ В 90-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано особливості організації трудової підготовки школярів у загальноосвітніх школах України в 90-ті роки ХХ століття.

The article focuses on the peculiarities of labour training of pupils in Ukrainian comprehensive schools in the 1990th.

У будь-який період становлення вітчизняної школи складовою навчально-виховного процесу була трудова підготовка підростаючого покоління. Вона включала різноманітні форми (позаурочна та позашкільна діяльність, пов'язана з трудовими процесами, суспільно корисна робота, діяльність учнівських навчально-виробничих бригад, виробниче і трудове навчання, допрофесійна і професійна підготовка тощо), співвідношення яких у різні часи було різним. Це досить детально висвітлено у численних дослідженнях науковців, зокрема у працях П.Р.Атутова, С.Я.Батишева, Г.Є. Левченка, В.М. Мадзігона, Є.М. Павлютенкова, В.К.Сидоренка, Г.В. Терещука, Д.О. Тхоржевського, М.С. Янцура та інших.

Разом із тим організація трудової підготовки молоді в загальноосвітніх школах України в 90-ті роки ХХ століття чи не найбільше потребує детального аналізу, що і стало метою даної публікації.

Зауважимо, що останнє десятиріччя ХХ століття на перший погляд мало чим відрізнялося від попередніх щодо вирішення зазначеної проблеми. Як і раніше з'являлися директивні матеріали, нормативні документи, нові навчальні програми, навчальна та методична література, спрямовані на вдосконалення трудової підготовки школярів. Серед них, передусім, треба назвати рішення та накази Міністерства освіти України, які констатували наявність позитивних зрушень у даному питанні, окреслювали найближчі перспективи або визначали стратегічні завдання.

Так, у рішенні колегії Міністерства освіти України від 23.09.1992 року „Про початок нового 1992/93 навчального року в навчальних закладах України” констатується, що в ході підготовки до нового навчального року було приділено увагу зміцненню навчально-матеріальної бази шкіл та створенню майстерень [1, арк. 47].

У наказі № 184 „Про затвердження Положення про навчальні майстерні загальноосвітнього навчально-виховного закладу”, підписаному заступником Міністра освіти О.Г.Морозом 16.06.1994 року, йдеться про вдосконалення організації трудової підготовки учнів та про введення нового Положення про навчальні майстерні загальноосвітнього навчально-виховного закладу. Цим наказом припинено дію попереднього Положення про навчальні майстерні загальноосвітньої школи, затвердженого наказом Міністерства освіти СРСР № 169 від 28.07.1986 року [6, арк. 119].

У наказі № 131 „Про затвердження „Типових переліків навчально-наочних посібників та технічних засобів навчання для загальноосвітніх шкіл”, підписаному Міністром освіти М.З.Згуровським 15.05.1995 року, наведено списки навчально-наочних посібників та навчального обладнання, розроблені відповідно до оновлених навчальних програм та підручників шкіл України. Наказом передбачено розробку і виготовлення нових засобів навчання протягом 1995–2000 років.

Типовий перелік навчально-наочних посібників та навчального обладнання розроблено Науково-методичним центром організації розробки та виробництва засобів навчання та Інститутом системних досліджень освіти України, погоджено з Інститутом педагогіки АПН України, предметними науково-методичними комісіями та фахівцями галузі. До нього включено досить детальний перелік засобів, необхідних для належної організації трудової підготовки школярів. Серед них: об'єкти натуральні, інструменти, верстати, пристосування, друковані посібники, транспаранти, діафільми, кінофрагменти, кінофільми, загальне устаткування тощо [9].

4.07.1997 року М.З.Згуровський підписав наказ № 248 „Про відновлення та розвиток навчально-дослідних земельних ділянок у середніх та позашкільних закладах освіти”, в якому зазначалося: „Значна частина закладів освіти, що мають навчально-дослідні земельні ділянки ще не повною мірою їх використовують. Земельні ділянки перетворились в господарські угіддя, а в окремих закладах знаходяться у занедбаному стані. Відповідно до звітів областей близько 50 % ділянок не відповідають Положенню про навчально-дослідні земельні ділянки” [13, арк. 124]. Цей документ забороняє використовувати навчально-дослідні земельні ділянки середніх і позашкільних закладів освіти не за призначенням, а також наказує розробити заходи щодо їх збереження, відновлення та розвитку [там само].

Варто додати, що в 1993 році Міністерство освіти України видає цілу низку наказів, спрямованих на покращення трудової підготовки старшокласників. Серед них: наказ № 103 від 19.04.1993 року „Про навчальні плани загальноосвітніх шкіл України на 1993/94 навчальний рік”, накази № 301 від 13.08.1993 року та № 430 від 30.11.1993 року „Про затвердження Положення про міжшкільний навчально-виробничий комбінат”. У цих нормативних документах йдеться про обов’язкове продовження трудового навчання або введення профільних спецкурсів у 10–11 класах (за бажанням учнів та їх батьків у цих класах запроваджувалося професійне навчання) [2, арк. 4]; про введення в дію нового Положення про міжшкільний навчально-виробничий комбінат [3, арк. 80]; про відміну аналогічного положення, яке діяло відповідно до наказу Міністерства освіти СРСР № 80 від 11.05.1985 року [4, арк. 147].

Положення, затверджене в 1993 році, роз’яснювало, що міжшкільний навчально-виробничий комбінат – це „навчально-виховний комплекс, який задовольняє потреби громадян, держави і суспільства у поглибленні базової трудової підготовки школярів 8–11 (10–11) класів, здійснює професійне консультування учнівської молоді, організовує їх добровільну продуктивну працю та забезпечує реалізацію потреб особистості в отриманні професії і кваліфікації відповідно до її інтересів, здібностей, наявних умов” [4, арк. 148].

Недивлячись на те, що міжшкільні навчально-виробничі комбінати виконували чимало функцій, їх кількість протягом останнього десятиріччя ХХ століття поступово зменшувалася. Так, якщо у 1993 році в Україні діяло 395 таких комбінатів, то у 1996 році лише 320. Зменшилися також інші показники, які характеризують базу для професійного навчання і суспільно корисної продуктивної праці учнів. Лише за деякими з них (кількість шкільних і міжшкільних навчально-виробничих майстерень та робочих місць в них, кількість робочих місць в ПТУ, в яких проходять професійну підготовку школярі) спостерігалася незначне зростання (таблиця 1).

Таблиця 1.

База для професійного навчання і суспільно корисної продуктивної праці учнів

Найменування показників	1993 рік			1994 рік			1996 рік		
	Міські поселення	Сільська місцевість	Всього	Міські поселення	Сільська місцевість	Всього	Міські поселення	Сільська місцевість	Всього
Кількість шкільних майстерень, на базі яких організовано професійне навчання	2241	3800	6041	1767	3862	5629	1214	2843	4057
У них робочих місць	50005	65809	115814	43058	68264	111322	28202	49918	78120
Кількість міжшкільних навчально-виробничих комбінатів	293	102	395	276	92	368	248	72	320
У них робочих місць	51458	8686	60144	49155	9515	58670	37481	8757	46238
Кількість навчальних цехів та дільниць підприємств (господарств)	530	358	888	315	301	616	261	178	439
У них робочих місць	12981	6113	19094	8802	5149	13951	6398	2940	9338
Кількість шкільних і міжшкільних навчально-виробничих майстерень	390	201	591	456	213	669	486	202	688
У них робочих місць	11002	3839	14841	10618	4056	14674	10990	4234	15224
Кількість ПТУ, в яких проходять професійну підготовку школярі	34	8	42	29	9	38	31	4	35
У них робочих місць	898	133	1031	1087	286	1373	1842	57	1899

Джерело: [5; 7; 11].

Суттєво зменшилася й кількість загальноосвітніх шкіл із професійною підготовкою, кількість учнів, що проходили професійне навчання за такими галузями народного господарства як промисловість, сільське господарство, лісове господарство, будівництво (таблиця 2). Натомість увагу школярів почали все більше привертати інші галузі (транспорт, народні художні промисли та ремесла, швейна справа, кулінарія тощо) та, на жаль, все більша кількість учнів стали відверто зневажливо ставитись до робітничих професій.

Таблиця 2.

Інформація про професійне навчання учнів 8–11 (12) класів

Найменування показників	1993 рік			1994 рік			1996 рік		
	Міські поселення	Сільська місцевість	Всього	Міські поселення	Сільська місцевість	Всього	Міські поселення	Сільська місцевість	Всього
Кількість загальноосвітніх шкіл з професійною підготовкою	3802	5121	8923	3488	4805	8293	2573	3594	6167
Кількість учнів 8–11 (12) класів, які проходять професійне навчання	413573	220944	634517	376175	197905	574080			
З них:									
учнів 10-11 (12) класів	272507	150631	423138	250248	135515	385763	214254	110555	324809
У тому числі по галузях народного господарства:									
- промисловість	80695	21806	102501	74767	19767	94534	35714	5433	41147
- сільське господарство	19628	82644	102272	12628	72684	85312	11154	58739	69893
з них:									
тракторна справа	10777	68231	79008	9265	62553	71818	9260	52995	62255
основи тваринництва	1918	6941	8859	1103	4618	5721	852	2805	3657
основи фермерства	492	2153	2645	400	2049	2449	283	1151	1434
- лісове господарство	356	780	1136	334	447	781	141	448	589
- транспорт і зв'язок	47994	18879	66873	49878	18729	68607	51808	18514	70322
з них:									
водій автомобіля	37784	16305	54089	40184	17066	57250	46682	17183	63865
- будівництво	6155	1242	7397	4061	945	5006	4508	835	5343
- по професіях інших галузей народного господарства	117679	25280	142959	108580	22943	131523	110929	26586	137515
з них:									
машинопис і основи сучасного діловодства	20068	1546	21614	18698	1221	19919	18454	1133	19587
народні художні промисли та ремесла	6500	4553	11053	6544	3146	9690	8055	3194	11249
швейна справа				696	745	1441	26990	15035	42025
програміст	7353	426	7779	6126	297	6423			
оператор ЕОМ	16953	1001	17954	16428	1007	17435	19605	1653	21258
кулінарія							6389	1639	8028
інші професії				1233	480	1713			

Джерело: [5; 7; 11].

Як наслідок, протягом останніх років ХХ століття зменшилася також кількість учнів, які опановували техніко-виробничий профіль навчання та кількість закладів, де його викладали (таблиця 3). Це доводить аналіз зведених звітів денних середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів за 1994–2000 роки [8; 10; 12; 14–16].

У 1998–1999 навчальному році ці показники склали відповідно 1,37 % від загальної кількості учнів (6855386 осіб) та 6,67 % від загальної кількості шкіл в Україні (21644). Решта учнів вивчали один із таких профілів навчання: філологічний, іноземна мова, історичний, фізико-математичний, біолого-хімічний, географічний, естетичний, економічний, медичний, спортивний, юридичний [15, арк. 1]. Найбільшою популярністю серед школярів, як правило, користувалися філологічний, іноземна мова, економічний та юридичний профілі, а техніко-виробничий профіль поступово втрачав свої позиції (у 1994–1995 навчальному році його викладали в 2094 закладах, а в 1999–2000 – лише в 1414).

Таблиця 3.

Відомості про заклади і учнів за техніко-виробничим профілем навчання

Кількість закладів	Навчальний рік					
	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000
	2094	2139	1921	1410	1443	1414
Кількість учнів:						
1-4 класи	902	416	509	404	-	773
5-9 класи	19252	21375	20696	14849	16639	15915
10-11 класи	80153	79884	79427	70919	76945	82782
12 клас			21	200	186	256
Всього учнів	100307	101615	100653	86372	93777	99726

Джерело: [8; 10; 12; 14-16].

Разом із тим, наприкінці ХХ століття відбулися і позитивні зрушення, пов'язані насамперед із підвищенням уваги вітчизняних науковців, педагогів-практиків та громадськості до проблем трудової підготовки підростаючого покоління. Тривожна ситуація, що склалася, була визнана на різних рівнях від академіків до шкільних учителів.

На неї звернув увагу у своєму виступі на розширеному засіданні підсумкової Колегії Міністерства освіти України, яке відбулося 17.03.1999 року в Харкові, Президент Академії педагогічних наук України В.Г.Кремень. Він зазначив: „Нічим не можна виправдати практичну втрату середньою освітою традицій трудового виховання і початкової трудової підготовки. Я думаю, що це абсолютно несправедливо і абсолютно невиправдано, тим більше для сьогодення і для майбутнього...” [17: 1].

Аналогічну позицію має і Г.В.Терещук, який вважає, що сьогодні: „Роль трудового навчання як компонента освітньої галузі „Технології” розмита і занижена” [19: 172].

Науковці не лише визнають, що на сучасному етапі в Україні спостерігається поступове зниження авторитету трудового навчання і виховання, а окреслюють шляхи подолання проблеми.

Так, В.Г.Кремень наголосив на необхідності збереження традицій трудової підготовки, окреслив перспективи її розвитку та невідкладні завдання. З цього приводу він сказав: „Особливої уваги заслуговує трудова підготовка школярів. Загальноосвітня школа має в цьому плані певні традиції, якими не можна нехтувати. Але ці традиції треба переломити через нові економічні умови, які закладаються в нашому суспільстві. Якщо раніше головний наголос робився на виробничій дисципліні, а проблема конкурентоспроможності не висувалася на перший план, то тепер серед пріоритетних напрямів підготовки підростаючого покоління до життя та праці слід вважати ініціативність, здатність адаптуватися до нових виробництв, переносити свої знання та вміння на нові технології. Очевидно у сільській місцевості учні повинні знайомитися з основами фермерства, а у міській – з підприємницькою діяльністю. Для цього треба зберігати та зміцнювати навчально-матеріальну базу, здійснювати профорієнтаційну роботу, яка спиралася б на індивідуальний підхід до учнів, виховувати в них творче ставлення до праці” [17: 1].

О.В.Сухомлинська пропонує згадати колективні й особистісні форми дитячої діяльності, на яких зростало покоління її сучасників, які „були в основі всього виховного впливу, емоційно-чуттєвого сприйняття”. Серед позитивних чинників характерних для тих

років науковець насамперед називає трудову спрямованість навчально-виховного процесу та різні види творчості [18: 12].

Отже, трудова підготовка підростаючого покоління, яка за свою історію пережила чимало злетів і важких часів, у 90-ті роки ХХ століття знову почала поступово втрачати позиції. У той самий час кризи виховної системи, характерну для сьогодення, на нашу думку, можна успішно подолати саме через залучення молоді до праці.

Окреслена проблема досить складна і потребує подальших досліджень, зокрема вивчення та застосування надбань попередників, відродження набутого досвіду та традицій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Архів МОН України. – Ф. 166. – Оп. 18. – Сп. 9. – 102 арк.
2. Архів МОН України. – Ф. 166. – Оп. 18. – Сп. 37. – Арк. 1-11.
3. Архів МОН України. – Ф. 166. – Оп. 18. – Сп. 42. – Арк. 80.
4. Архів МОН України. – Ф. 166. – Оп. 18. – Сп. 45. – Арк. 147-157.
5. Архів МОН України. – Ф. 166. – Оп. 18. – Сп. 60. – 30 арк.
6. Архів МОН України. – Ф. 166. – Оп. 18. – Сп. 78. – Арк. 119.
7. Архів МОН України. – Ф. 166. – Оп. 18. – Сп. 98. – 34 арк.
8. Архів МОН України. – Ф. 166. – Оп. 18. – Сп. 100. – Арк. 1.
9. Архів МОН України. – Ф. 166. – Оп. 18. – Сп. 113. – Арк. 1-193.
10. Архів МОН України. – Ф. 166. – Оп. 18. – Сп. 139. – Арк. 1.
11. Архів МОН України. – Ф. 166. – Оп. 18. – Сп. 177. – 28 арк.
12. Архів МОН України. – Ф. 166. – Оп. 18. – Сп. 179. – Арк. 9.
13. Архів МОН України. – Ф. 166. – Оп. 18. – Сп. 194. – Арк. 122-125.
14. Архів МОН України. – Ф. 166. – Оп. 18. – Сп. 226. – Арк. 9.
15. Архів МОН України. – Ф. 166. – Оп. 18. – Сп. 275. – Арк. 1.
16. Архів МОН України. – Ф. 166. – Оп. 18. – Сп. 321. – Арк. 9-10.
17. З виступу Президента Академії педагогічних наук України В.Г.Кременя на розширеному засіданні підсумкової Колегії Міністерства освіти України, яке відбулося 17 березня 1999 року в Харкові // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1999. – № 2. – С. 1.
18. Сухомлинська О.В. Виховання як соціальний процес: особливості сучасних трансформаційних змін: Зб. наук. пр. Педагогічні науки. Випуск 35. „Виховання дітей та молоді в контексті розвитку громадянського суспільства”. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2003. – С. 9-13.
19. Терещук Г.В. Трудове навчання і виховання у контексті модернізації системи освіти в Україні: Зб. наук. пр. Педагогічні науки. Випуск 35. „Виховання дітей та молоді в контексті розвитку громадянського суспільства”. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2003. – С. 172–176.

Розділ 2

Теорія і практика навчання

ВИНАХІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК “ПОЛІГОН” ДЛЯ РОЗВИТКУ ВМІННЯ ФОРМУЛЮВАТИ І РОЗВ’ЯЗУВАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ЗАДАЧІ З ФІЗИКИ

У статті обґрунтовується можливість розвитку в учнів уміння формулювати і розв’язувати експериментальні задачі з фізики у процесі їхньої винахідницької діяльності.

The possibility of development at the students of ability to formulate and decide experimental tasks from physics in the process of their invention activity is grounded in the article.

Важливість та складність проблеми розвитку в учнів уміння формулювати і розв’язувати експериментальні задачі з фізики. Пізнання у фізиці неможливе без експериментальної роботи. Виключну роль відіграє вона і при навчанні фізики. У сучасній середній школі спектр експериментальних робіт містить не тільки фронтальні лабораторні роботи та роботи фізичного практикуму, які виконуються учнями на уроках, але й також експериментальні завдання фізичних олімпіад різних етапів, науково-дослідницькі роботи (для учнів – членів Малої академії наук України), експериментальні та винахідницькі задачі (для учнів, що беруть участь у турнірах юних винахідників і раціоналізаторів) тощо. Зрозуміло, що всі вони повинні сприяти підвищенню рівня сформованості у старшокласників умінь формулювати і розв’язувати експериментальні задачі.

Проте, як свідчать попередні дослідження (у тому числі автора статті), досить часто учні, навіть ті, що навчаються у профільних фізико-математичних класах, виявляються не підготовленими до розв’язування експериментальних задач (не вміють самостійно зібрати експериментальну установку, провести вимірювання, обробити результати експерименту, зробити висновок тощо). Цим обумовлюються непоодинокі випадки, коли абітурієнти, які щойно закінчили навчання у школі, стикаються з труднощами під час виконання лабораторних робіт у вищих навчальних закладах (ВНЗ). Окреслену нами проблему також засвідчили моніторингові дослідження якості природничо-математичної освіти учнів 8 класів загальноосвітніх навчальних закладів України, яке проводилося Міністерством освіти і науки разом з Академією педагогічних наук України та Центром тестових технологій. Аналізуючи результати цього дослідження, О.І. Ляшенко та О.В. Хоменко зазначають, що практична підготовка учнів до експериментальної роботи значно поступається теоретичному засвоєнню навчального матеріалу з фізики [9].

Нами також виявлено, що особливі труднощі виникають в учнів на етапі висування ідей щодо можливих способів розв’язування експериментальних задач, а також при *формулюванні* самих експериментальних задач, що з необхідністю доводиться робити під час складної експериментальної діяльності. Цілком зрозуміло, що від останнього можуть суттєво залежати результати всієї експериментальної роботи (наприклад, учнівського дослідження). Наголошуючи на важливості навчання учнів не тільки успішно *розв’язувати* готові експериментальні задачі (взяті із відповідних збірників, запропоновані учителем тощо), але й також самостійно *формулювати* ці задачі, доречно навести висловлювання видатного вченого-фізика та методиста академіка І.К. Кікоїна. Він зазначав: “Проводячи певну експериментальну роботу, фізик-експериментатор по суті ставить запитання до природи, проте природа відповідає лише на *правильно* поставлене запитання. Це означає, що фізичний експеримент повинен бути також поставлений вірно, у протилежному випадку експериментатор не отримає потрібної йому відповіді. Талант експериментатора і визначається його здібністю правильно ставити експеримент” [12: 5].

Складність розглядуваної нами проблеми обумовлюється насамперед тим, що зазвичай експериментальні задачі, як зазначає А.А. Давиденко у [5: 88], відносяться до категорії *творчих* задач, тобто таких, що не мають наперед відомого алгоритму

розв'язування. Тому на розвиток в учнів уміння формулювати і розв'язувати експериментальні задачі навряд чи можна сподіватися без створення *спеціальних умов*. Відтак актуальними є дослідження, присвячені вивченню цих умов.

Нобелівський лауреат з фізики академік П.Л.Капіца зазначав: “Учень розуміє фізичний дослід лише тоді добре, коли робить його він сам. Але ще краще він розуміє його, якщо сам робить прилад для експерименту” [6: 237]. У зв'язку з цим наголошується на важливості залучення учнів до виготовлення приладів, а також на необхідності забезпечення їм максимальної можливості проявляти при цьому свої *винахідницькі здібності*, хоча б у дрібницях. Наведена думка видатного фізика-експериментатора, а також власний досвід роботи автора статті у середній школі (зокрема, у фізико-математичному класі) дозволили припустити, що сприятливі умови для розвитку вміння формулювати і розв'язувати експериментальні задачі з фізики можна створити у процесі відповідним чином організованої *винахідницької діяльності* старшокласників, яка може виступати своєрідним “полігоном” для розвитку вказаного уміння. Розглянути деякі передумови використання саме винахідницької діяльності для розвитку вміння, про яке йдеться, і є *метою* даної статті.

Процес формулювання і розв'язування експериментальних задач як творча діяльність. Успішність розв'язування експериментальних задач як складної, багатокomпонентної діяльності хоча і суттєво залежить від рівня сформованості в учнів складових (елементарних) експериментальних умінь, потрібних на різних її етапах, все ж не зводиться лише до них (адже вони є лише *необхідною* умовою успішності процесу розв'язування експериментальних задач). Це обумовлено, насамперед, тим, що розв'язування експериментальних задач зазвичай є *творчою* діяльністю, для якої характерним є створення чогось нового, оригінального (у нашому випадку це можуть бути способи розв'язування задач, створення експериментального обладнання тощо). При цьому зрозуміло, що у процесі навчання така новизна може бути і суб'єктивною, тобто новою тільки для учня.

У науковій літературі проблемі творчості взагалі та різним її аспектам (зокрема процесу творчості, творчій особистості, творчим здібностям, творчому клімату тощо) приділена досить значна увага як вітчизняними, так і зарубіжними вченими.

Слідом за А.А.Давиденком [5: 21] під *здібністю* будемо розуміти психічну властивість особистості, яка на основі задатків (які є тим первісним даром, що отримує дитина від природи) може сформуватися не сама по собі, а внаслідок відповідної діяльності людини. При наявності творчих здібностей людина здатна до створення оригінального продукту. Творчі здібності людини можуть розвиватися лише у її творчій діяльності.

Обговорюючи питання про творчу діяльність, О.Н.Лук у [8] наводить перелік здібностей, які є важливими для цієї діяльності. Безперечно, однією з необхідних (хоча вона і не є достатньою) передумов успішності розв'язування учнями експериментальних задач є наявність відповідного рівня сформованості в них творчих здібностей. Отже, розглянемо коротко, про які саме здібності йде мова:

- *Зіркість у пошуках проблем.* Для неї є характерним спроможність побачити щось нове у раніше засвоєному. Як правило, цьому заважають звичні установки, оцінки, почуття, а також прихильність до загальноприйнятих поглядів та думок.
- *Здібність до згортання мисленневих операцій.* Як уже зазначалося, процес розв'язування експериментальних задач є складним (тобто таким, що складається з багатьох етапів), тому бажано, щоб учні могли охопити уявним поглядом (у думці) весь ланцюг міркувань від першого до останнього кроку. Разом з тим, процес згортання мисленневих операцій пов'язаний також з використанням емних у інформаційному плані символів (зокрема з символічним позначенням понять та відношень між ними), наприклад, під час виводу робочої формули, яка пов'язує шукану фізичну величину з тими, що можна знайти експериментально.
- *Здібність до переносу досвіду* полягає у використанні вмінь та навичок, які набуті під час розв'язування даної експериментальної задачі, для розв'язування інших задач, тобто вміння відділити специфічну (таку, що має відношення лише до

конкретної задачі) сторону розв'язування від неспецифічної – тієї, що може бути перенесена на інші задачі. Зрозуміло, що ця здібність сприяє виробленню в учнів узагальнених умінь. Слід звернути увагу на те, що одним з головних прийомів, що сприяють розвитку здібності до переносу досвіду, є *аналогія*, яка саме і є необхідною умовою переносу вмінь та навичок. За словами М.І. Меєровича та Л.І. Шрагіної, мета аналогій – відійти від звичного уявлення про добре відомі речі, поглянути по-новому на “спадщину із заморожених слів” та способів розуміння [11: 40].

- *Цілісність сприйняття*. У процесі творчого мислення вкрай потрібна здібність відірватися від логічного розгляду фактів для з'єднання елементів думок у нові системи образів. Це зокрема дозволяє побачити нове у тому, до чого давно звикли (наприклад, використати елементи розв'язків уже відомих експериментальних задач для розв'язування нової задачі).
- *Зближення понять*. Для цієї здібності характерними є легкість асоціювання та віддаленість понять, що асоціюються, “змістова відстань” між ними. Важливість цієї здібності серед іншого пов'язана з цінністю асоціативних зв'язків, які є основою для упорядкованого зберігання інформації у мозку, адже вони забезпечують швидкий пошук потрібних знань та довільне повернення до потрібного матеріалу.
- *Готовність пам'яті*. За словами О.Н. Лука, перевага під час розв'язування задачі буде на боці не того, хто має більшу ерудицію, а того, хто швидше дістане з пам'яті необхідну інформацію у потрібну хвилину [8: 26]. Зрозуміло, що швидкий доступ до потрібної інформації забезпечується великим числом асоціативних зв'язків.
- *Гнучкість мислення* – здібність швидко та легко переходити від одного класу явищ до іншого, далекого за змістом. Так, під час розв'язування експериментальних задач учням доводиться знаходити способи вимірювання певних фізичних величин, використовуючи для цього надане обладнання. При цьому досить часто такі вимірювання передбачають нестандартне (не за прямим призначенням) використання обладнання. Особливо це стосується експериментальних задач, що пропонуються на експериментальних турах олімпіад з фізики. Однією з причин труднощів, які виникають при цьому, є наявність в учнів *психологічного бар'єру* (психологічної інерції мислення), у здібності до подолання якого і полягає один з проявів гнучкості мислення (докладніше про подолання психологічного бар'єру ми зупинилися у [3]).
- Гнучкість мислення проявляється також у здібності вчасно відхилити висунуту гіпотезу, яка виявилася невірною (як правило, учню особливо важко відкинути гіпотезу, якщо вона висунута ним самим).
- *Здібність до оцінки* пов'язана з вибором однієї з багатьох альтернатив ще до її перевірки. При розв'язуванні експериментальних задач оцінки проводяться, наприклад, під час вибору найбільш адекватної гіпотези про існування зв'язків між фізичними явищами та величинами, під час вибору обладнання, на етапі проведення вимірювань тощо.
- *Легкість генерування ідей*. Як зазначає О.Н. Лук у [8: 32], думка, або ідея – це не просте асоціативне поєднання двох або декількох понять. Поєднання понять повинне бути змістовно виправданим, повинне відбивати об'єктивні відношення явищ, які стоять за цими поняттями. Ідеї оцінюються зокрема за глибиною та фундаментальністю. Глибокою вважається така ідея, яка містить відношення між об'єктами або їхніми окремими властивостями, що не “лежать на поверхні”, а потребують для свого виявлення проникливості та заглиблення до суті явищ. Для процесу розв'язування експериментальних задач здібність, про яку йдеться, є особливо важливою зокрема на етапі висування гіпотез про існування зв'язків між

фізичними явищами, величинами, а також ідей можливих способів розв'язування задачі.

- *Здібність до передбачення* пов'язана з такою властивістю людського розуму як уява. Розрізняють різні види уяв. *Логічна* уява базується на логічних перетвореннях; *критична* – знаходить, що, наприклад, у сучасній техніці, системі освіти, суспільному житті є недосконалим і потребує змін; *творча* уява пропонує принципово нові ідеї, що не мають на цей час прообразів у світі, хоча і спираються на елементи дійсності. Сформованість в учнів цієї здібності дозволяє їм серед іншого знаходити оригінальні (об'єктивно нові) способи розв'язування певної задачі, проблеми тощо, а також створювати нові прилади або пристрої (інколи навіть на рівні відповідних винаходів).
- *Здібність до доробки* деталей, удосконалення первісного задуму. Так, після отримання результату розв'язування експериментальної задачі, який не задовольняє заданій точності, доводиться змінювати експериментальну установку, шукати більш досконалі способи вимірювання певної фізичної величини.

Отже, для успішного розвитку в учнів уміння формулювати та розв'язувати експериментальні задачі необхідно підходити до самого процесу розв'язування як до творчої діяльності. Ми пропонуємо розвивати це вміння у процесі відповідним чином організованої *винахідницької діяльності* учнів. Чому ми вважаємо, що саме винахідницька діяльність може стати придатним підґрунтям для успішного розвитку в учнів указаних умінь?

Основні передумови використання винахідницької діяльності як підґрунтя для розвитку в учнів уміння формулювати і розв'язувати експериментальні задачі. Серед них розглянемо такі:

1. Винахідницька діяльність є творчою. Здібності, які потрібні для її здійснення, є аналогічними до тих, що впливають на успішність процесу формулювання та розв'язування експериментальних задач. Для порівняння наведемо перелік творчих здібностей, які подають М.І. Меєрович та Л.І. Шрагіна у [11: 22], розглядаючи загальні принципи теорій розв'язування винахідницьких задач:

- здібність побачити проблему;
- здібність побачити у проблемі якомога більше можливих сторін та зв'язків;
- гнучкість та вміння:
- зрозуміти нову точку зору;
- відмовитися від уже прийнятої точки зору;
- оригінальність, відхід від шаблону;
- здібність до перегрупування ідей та зв'язків;
- здібність до абстрагування та аналізу;
- здібність до конкретизації та синтезу;
- відчуття злагодженості організації ідей.

Як видно, ці здібності є спільними з тими, що були нами більш детально розглянуті вище. Отже, спільними також можуть бути підходи до їхнього формування і розвитку. Стверджуючи це, ми спираємося на відповідні висновки М.І. Меєровича та Л.І. Шрагіної про те, що креативність (здібність до творчості) *має загальну основу незалежно від сфери діяльності* та будучи сформованою на одному матеріалі, може бути перенесена на інший [11: 7]. Слід також зауважити, що аналогічну думку висловлює і Г.С. Альтшуллер. Зокрема, він зазначає: “Принципи управління мисленням при розв'язуванні винахідницьких задач (саме принципи, а не конкретні формули і правила), напевно, можуть бути перенесені на організацію творчого мислення у будь-якій галузі людської діяльності” [1: 5].

Про факт переносу учнями способів пізнання (яких вони набули у процесі певної творчої діяльності) на інші галузі навчальної діяльності вказує також А.В. Хуторський [16: 395].

2. Як свідчать наші попередні дослідження [2], у процесі винахідницької діяльності (під час розв'язування конкретної проблеми фізико-технічного змісту) винахідник, як

правило, зустрічається з експериментальними задачами. Більш того, ці експериментальні задачі потрібно не тільки успішно розв'язувати, але й передусім самостійно формулювати.

Спільним та водночас необхідним компонентом складного процесу розв'язування як винахідницьких, так і експериментальних задач виступає *моторність* (діяльність органів руху), яка супроводжує розумову діяльність учнів. Зважаючи на це, процес розв'язування винахідницьких задач виявляється тісно пов'язаним з формулюванням та розв'язуванням експериментальних задач (а, отже, і розвитком в учнів відповідних умінь).

3. Методика розв'язування самих винахідницьких задач є вже достатньо розробленою. Так, характерні закономірності творчої діяльності були використані різними дослідниками для створення результативних методів пошуку рішень творчих завдань (зокрема винахідницьких задач). Наприклад, у монографії [13] наведено понад 40 таких методів.

Питання винахідницької діяльності учнів у процесі навчання фізики розглядалися у науково-методичній літературі. Для прикладу вкажемо на дисертаційні дослідження В.Г. Разумовського [15] та М.А. Віднічука [4], а також на монографію А.А. Давиденка [5]. Сприяють організації та ефективному проведенню винахідницької діяльності у школі також існуючі підручники та посібники з винахідництва для дітей (зокрема [10; 14] та інші).

4. Міністерством освіти і науки України передбачений у навчальному процесі з фізики широкий спектр заходів позаурочної роботи, які сприяють винахідницькій та експериментальній діяльності учнів. Серед цих заходів наведемо такі:

- Всеукраїнський відкритий турнір юних винахідників і раціоналізаторів;
- Всеукраїнський конкурс-захист науково-дослідницьких робіт учнів – членів МАН України;
- Всеукраїнський тиждень юних раціоналізаторів та винахідників “Природа – людина – виробництво – екологія”;
- Всеукраїнський тиждень науки, техніки, винахідництва та раціоналізаторства;
- Всеукраїнський турнір юних фізиків;
- олімпіади юних фізиків (зокрема їхні експериментальні тури).

Слід також згадати про міжнародні конкурси, у яких наша країна почала брати активну участь відносно недавно. Для прикладу вкажемо на:

- Міжнародний конкурс науково-технічної творчості школярів *Intel ISEF (International Science and Engineering Fair)*;
- Міжнародний конкурс молодіжних проєктів з енергоефективності “*Енергія і середовище*”;
- Міжнародний конкурс *Stockholm Junior Water Prize (Стокгольмський юнацький водний приз)*.

Зрозуміло, що за відповідної організації важливу роль можуть відігравати також шкільні та міжшкільні заходи – наукові тижні, конференції, а також різні типи творчих уроків – урок винахідництва, урок технічної творчості тощо (інші типи творчих уроків наведені, наприклад, А.В. Хуторським у [16: 372]).

5. Успішність будь-якого навчання значною мірою залежить від інтересу, який учні виявляють до поставлених проблем. Між тим, як зазначають автори [7], результати соціологічних опитувань свідчать про різке зниження у світі інтересу до фізики як навчального предмета. На їхню думку, однією з причин цього є *штучність* задач, що пропонуються для розв'язування на уроках, їхня відірваність від відомої учням повсякденності. Зазначається також, що саме аналіз *реальних життєвих ситуацій* сприяє розвитку в учнів творчих, дослідницьких здібностей та успішності навчання. Зрозуміло, що розв'язування учнями винахідницьких задач також сприятиме підвищенню їх зацікавленості до навчання (у тому числі до розвитку вміння формулювати і розв'язувати експериментальні задачі з фізики), бо саме вони і пов'язані з реальними життєвими ситуаціями.

Отже, зважаючи на вищезазначене, винахідницька діяльність, на нашу думку, може стати своєрідним “полігоном” для розвитку в учнів, окрім іншого, вмінь формулювати і розв'язувати експериментальні задачі.

Що ж до організації цієї діяльності, то характерним у нашому випадку є створення *різновікового творчого колективу* як середовища для винахідницької діяльності. До такого колективу входять учні, представники підприємств, наукових установ, винахідники, патентні повірені. Умовам його ефективного функціонування ми плануємо присвятити наступну статтю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. – М.: Сов. радио, 1979. – 184 с.
2. Андреев А.М. Экспериментальные задачи на разных этапах винайдницької діяльності // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Випуск 36. Серія: педагогічні науки: Збірник у 2-х т. – Чернігів: ЧДПУ, 2006 – № 36. – Т. 1. – С. 119-122.
3. Андреев А.М. Навчання учнів евристичних прийомів розв'язування експериментальних задач з фізики // Наукові записки. – Випуск № 60. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2005. – Частина 2. – С. 160-164.
4. Віднічук М.А. Формування вмінь розв'язувати винайдницькі задачі в курсі фізики загальноосвітньої школи: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 19 с.
5. Давиденко А.А. Методика розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання фізики (теоретичні основи). – Ніжин: ТОВ “Видавництво “Аспект-Поліграф”, 2004. – 264 с.
6. Капица П.Л. Физический опыт в школе // Эксперимент. Теория. Практика: Статьи и выступления. – М.: Наука, 1987. – С. 223-224.
7. Кондакова Е.В., Маркова С.Н., Спажин В.А. О роли задач в обучении физике // Физика в школе. – № 3, 2005. – С. 32-34.
8. Лук А.Н. Психология творчества. – М.: Наука, 1978. – 128 с.
9. Ляшенко О.І., Хоменко О.В. Оцінювання навчального процесу з фізики учнями і вчителями // Фізика та астрономія в школі. – 2006. – № 3. – С. 2-4.
10. Меерович М.И. Формулы теории вероятности. – Одесса.: “ПОЛИС”, 1993. – 232 с.
11. Меерович М.И. Теории решения изобретательских задач / М.И. Меерович, Л.И. Шрагина. – Минск: Харвест, 2003. – 428 с.
12. Опыты в домашней лаборатории. – М.: Наука. Гл. ред. физ. – мат. лит., 1980. – 144 с. – (Библиотечка “Квант”. Вып. 4).
13. Охорона промислової власності в Україні: Монографія / За ред. О.Д. Святоцького, В.Л. Петрова. – К.: Видавничий Дім “Ін Юре”, 1999. – 400 с.
14. Правила игры без правил / Сост. А.Б. Селюцкий. – Петрозаводск: Карелия, 1989. – 280 с.
15. Разумовский В.Г. Проблема развития творческих способностей учащихся в процессе обучения физике: Автореф. дисс. ...докт. пед. наук. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1972. – 62 с.
16. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с. – (Серия “Учебник нового века”).

УДК 371. 04

Балтремус В.Є.

ОСОБЛИВОСТІ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ШКІЛ ЯПОНІЇ

У статті розглядаються проблеми демократизації навчально-виховного процесу шкіл Японії, а також подано порівняльну характеристику європейського та японського підходів до освіти. Проаналізовано досвід успішної освіти у японській демократичній школі.

The article is devoted to the problem of democratization of the educational process in Japanese schools. The European and Japanese approach to education is compared in this article. The experience of Japanese democratic schools in successful education is analyzed.

Становлення якісно нової системи освіти здійснюється в умовах різкого загострення виховних проблем, посилення негативних явищ у шкільному середовищі. Школа в процесі свого радикального перетворення поки що не змогла до кінця позбавитись одноманітності педагогічної діяльності, традиційного способу мислення педагога, ставлення до учнів як до об'єкту виховного впливу. Аналіз результатів дослідження дозволяє констатувати, що до цього часу в традиційних школах спостерігаються уніфікація педагогічної діяльності; недооцінка природних основ формування людини; нехтування найкращими традиціями народної педагогіки; відсутність повноцінної системи виховання, в основі якої лежить суб'єкт-суб'єктна взаємодія вчителя і учня; перевага в педагогічній технології повчального виховання, монологічний підхід у спілкуванні педагога та учнів; недооцінка у вихованні методів самопізнання та рефлексії з опорою на вплив, а не на саморозвиток особистості. Освіта потребує перетворень на засадах демократії, гуманізму та соціальної відповідальності, вимагає пошуку адекватних цим завданням педагогічних ідей та технологій для впровадження в шкільну практику. Це спонукає науковців звертатися до відповідного світового досвіду. Цілком зрозуміло, що особливу увагу дослідників в цьому контексті привертають ті країни, які досягли значних успіхів у розбудові громадянського суспільства з притаманними йому демократичністю, відкритістю, інформаційною свободою. Тому саме демократичні школи Європи і Америки (тобто ті школи, які були створені і функціонують як альтернатива традиційним освітнім установам) дедалі частіше стають об'єктом наукових досліджень. Такі європейські демократичні школи, як Summerhill, Sudbury Valley, Countersthorpe Community College, Kleingruppe Lufingen, а також американські демократичні школи Shaker Mountain, Barbara Taylor привертають увагу сучасних педагогів-новаторів.

Однак доводиться констатувати, що діяльність демократичних та альтернативних шкіл інших регіонів світу залишається, як правило, поза увагою науковців та недостатньо висвітлені у вітчизняній літературі. Проте результати нашого дослідження дозволяють стверджувати, що демократична модель школи є універсальною, тобто вона може успішно працювати не тільки в країнах з розвиненою демократією, але і в країнах, де демократія не є формою державного управління. У зв'язку з цим можна погодитись з твердженням Д.Мінтца (J.Mintz) про те, що найбільш природною і ефективною моделлю будь-якої школи є саме демократична модель і визнати доцільним та вірним впровадження демократичних освітніх ідей у будь-яке суспільство [3]. Підтвердження цієї позиції і є метою даної статті, в якій зокрема, розглянуто спосіб існування демократичних шкіл в умовах авторитарного державного устрою на прикладі Японії.

Передусім зазначимо, що спільними ознаками демократичної організації навчально-виховного процесу, притаманними європейським та американським класичним демократичним школам, є такі: розвинена система учнівського самоврядування; колегіальність прийняття рішень на загальних зборах колективу школи; вільний вибір навчальних дисциплін та вільне відвідування уроків; відсутність сталого розкладу занять; соціальна рівність учнів; можливість навчатись у власному темпі та з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей особистості; демократичне управління школою. Японська ж виховна система відзначається значною відмінністю у підходах до виховання дітей дошкільного віку, свобода яких майже не обмежується (вважається, що діти, представлені самі собі, краще зрозуміють навколишній світ), та учнів шкіл, чие життя суворо регламентоване. Так, державні школи Японії мають чіткі правила і режими роботи. Існують обмеження не тільки в одязі (школярі зобов'язані носити шкільну форму), а навіть в довжині волосся, тембрі голосу та манері піднімати руку на уроках, щоб привернути увагу вчителя [1].

Перелік предметів, так як і розклад занять затверджені міністерством і є обов'язковими, причому індивідуальні здібності або таланти не враховуються – якщо учень не може справитися з шкільною програмою, це вважається результатом лінощів. Залежно від успіхів, учитель направляє учня на додаткові заняття задля закріплення матеріалу. Деякі учні відвідують додаткові заняття один раз на тиждень, інші – три, або п'ять разів.

Показово, що дотримання загальних правил та повага до них є необхідною умовою не тільки в межах школи, але й у дорослому житті. Але якщо в школі це досягається шляхом жорсткого насадження дисципліни, то в дорослому житті це обумовлено чіткою ієрархією, яка існує в японському суспільстві, тому в побуті японці почувають себе впевнено лише тоді, коли чітко знають своє місце згідно положень про ієрархію. Виходячи з вищесказаного, сама ідея про існування в такому суспільстві школи, яка б працювала на демократичних засадах, на перший погляд може здатись абсурдною. Однак, передумови для існування “вільних” шкіл дає система дошкільної освіти, хоча вона за своїми підходами суттєво відрізняється від європейських моделей. Д.Гріббл наводить такі відмінності в концептуальних підходах до виховання європейських та японських шкіл (див. таблицю 1).

Таблиця 1.

Деякі відмінності в підходах до навчально-виховного процесу європейських та японських шкіл [1,200]

Японські школи	Європейські школи
1) вірять в природне добро	1) вірять в гріховність людини
2) не обмежують свободу дітей у пізнанні навколишнього світу	2) навчають дітей відрізняти добро від зла
3) виховують інтуїцію	3) вчать учнів чітко висловлювати свої думки
4) не диференціюють учнів за схильностями, здібностями, талантами	4) заохочують індивідуальність і всіляко підкреслюють її в учнях
5) вчать жити в чіткій класовій ієрархії	5) пропагують загальну рівність

Аналізуючи дану таблицю, ми можемо зробити висновок, що первинні принципи японського суспільства хоча і відрізняються від західних, однак цілком сумісні з ідеями демократичних шкіл. У процесі своєї роботи японські школи шукають вирішення тих самих проблем у навчанні і вихованні, які існують і в західних школах.

У контексті даного дослідження слід розглянути деякі демократичні школи Японії. Одну з них – школу Kinokuni – започаткував Шиніохіро Хорі (Shinioshiro Horii), в м. Хашімото у 1992. Школа Kinokuni є єдиною школою в Японії, яка отримала акредитацію Міністерства освіти, тому що погодилась прийняти затверджений розклад предметів. Суттєвою відмінністю від традиційних японських шкіл є характер вивчення предметів – шкільний навчально-виховний процес є індивідуалізованим. Стимулом для створення такої школи стали праці А.Нейла (A. Neill), які Ш.Хорі використав для створення моделі школи, ідентичної до моделі школи Summerhill [1;4]. (Зазначимо, що заснована А.Нейлом в 1921р. школа Summerhill вважається найдавнішою в світі демократичною школою).

За нашими оцінками, школа Kinokuni наслідує приклад школи Summerhill та базується на педагогічних поглядах А.Нейла, адже в цій школі учні можуть як вчитись, так і проживати. В розпорядок денний входить навчання, праця, ігрова діяльність в атмосфері рівності та свободи. Уроки не є обов'язковими до відвідування, учнів заохочують вільно розвиватись згідно своїх бажань та схильностей. Самоврядування представлено тижневими зборами. Єдине, чим школа Kinokuni відрізняється від Summerhill, є імплементація ідей Д.Дьюї (J. Dewey), який вважав, що найефективніше навчання відбувається на основі досвіду [1]. Тому в школі приділяють увагу вмінню учнів готувати, опрацьовувати та реалізовувати власні проекти. В японському суспільстві від учнів очікують співпраці з учителем та бажання вчитись, саме тому розклад занять та розпорядок дня хоча і базуються на свободах учнів, слово “свобода” для учнів не означає бездіяльне проведення часу, дозвілля та ледарство.

Щоденний розклад розділений на три секції: дві вранці та одна пополудні. Секції розподілені по підтемах за назвами “Проекти”, “Вільний вибір”, “Індивідуальна робота” та “Базові знання”. У позакласній роботі учні діляться на групи, та під керівництвом учителя можуть займатися тією розумовою або фізичною діяльністю, яка їх цікавить, наприклад

театром або гончарною справою, видавництвом власного журналу тощо. Під “Проектами”, які займають більшу частину розкладу, розуміють такі види роботи, які не були розроблені вчителями для виховання в учнях певних навичок. “Проектами” є види практичної діяльності, які розробляють та виконують виключно ті учні, які і започаткували ідею та тему кожного окремого проекту. Навчальний матеріал, який вивчається протягом реалізації “проекту”, виходить із самого “проекту” і не є метою даного “проекту”. Участь учнів у “проектах” добровільна, однак у школі немає жодного учня, який би не був учасником цієї діяльності. Таким чином, навчально-виховний процес побудовано на цікавому нетрадиційному матеріалі, щоб учні вчилися без примусу, з урахуванням власних бажань.

Отже, система проектів у школі дозволяє вирішувати цілий ряд педагогічних завдань, зокрема, забезпечує індивідуалізацію та диференціацію навчання, його гуманний та демократичний характер, адже свобода учнів не обмежується втручанням учителів, але в той же час, учителі уважно спостерігають за їх роботою та визначають тенденції розвитку кожної особистості. Вищезазначене дозволяє стверджувати, що дана школа успішно проводить роботу з позитивної соціалізації учнів.

На нашу думку, цікавим для порівняння є досвід школи Global Free, заснованої в місті Такасаго. Ця школа, яка також працює за принципами школи Summerhill, не має на меті набору великої кількості дітей, і невеличка кількість учнів в одному класі (від 6 до 10) суворо дотримуються японських традицій, яким притаманні взаємоповага та толерантність [1].

Спільною ознакою демократичних шкіл Японії є те, що уроки в традиційному розумінні не проводяться, і школа Global Free не є виключенням. Більша частина денного розкладу присвячена самоосвіті – на початку кожного тижня учень вибирає для себе академічне завдання та планує розклад, узгоджуючи його з учителями. Кожен учень може обговорювати з учителем поставлену задачу, отримувати консультації та рекомендації до опрацювання матеріалу та шукати шляхи оптимального виконання поставленого завдання. Далі результати опрацьованого за тиждень матеріалу обговорюються на шкільних зборах, які проводяться один раз на тиждень. Після звіту з навчальних предметів та домашній роботі, збори переходять до обговорення планів на наступний тиждень.

Казухіро Кожима (Kazuhiro Kojima), засновник цієї школи, зазначав, що “учні японських демократичних шкіл мають кращу дисципліну і академічні здобутки. Тим більше, що, висловлюючи свої думки на шкільних зборах, учні можуть знайти кращий шлях вирішення ситуації, що обговорюється” [1: 209].

Джеррі Мінтц, радник Міністра Освіти США пише, що ідеями прогресивного навчання вперше зацікавився уряд США, внаслідок чого був проведений експеримент з метою перевірки ефективності такого навчання. Експеримент тривав протягом восьми років і полягав у порівнянні академічних успіхів учнів демократичних та традиційних шкіл. Результат показав, що учні демократичних шкіл мали кращі успіхи на випускних іспитах, ніж учні традиційних шкіл [3].

Таким чином, за результатами пошукової роботи ми дійшли таких висновків:

- демократична модель школи є універсальною, вона ефективно діє не тільки в країнах з розвинутою демократією, але і в країнах, де демократія не є формою державного управління, тому доцільним є впровадження демократичних освітніх ідей у будь-яке суспільство;
- в японських альтернативних школах демократизація навчально-виховного процесу поєднується з суворим дотриманням національних традицій;
- спільними ознаками демократичної організації навчально-виховного процесу в демократичних школах світу є такі: вільний вибір навчальних дисциплін та вільне відвідування уроків; соціальна рівність учнів; самоосвіта та шкільне самоврядування;
- особливостями демократичних шкіл Японії є акцентування на індивідуальній роботі учнів; відсутність обов’язкових домашніх завдань; введення до навчального

- плану нетрадиційних предметів, таких як театр або гончарна справа; навчання за “системою проектів”, яка забезпечує індивідуалізацію та диференціацію навчання; гуманізація стосунків всіх учасників навчально-виховного процесу;
- демократична організація школи дозволяє вирішувати цілий ряд педагогічних завдань: робить учнів активними суб’єктами навчально-виховного процесу та формує у них активну життєву позицію; виховує почуття відповідальності за власний рівень освіти; сприяє набуття учнями досвіду самостійного прийняття рішень та формуванню таких особистісних рис, як впевненість, цілеспрямованість, здатність до самовизначення;
 - досвід демократичних шкіл різних країн світу потребує спеціальних досліджень в контексті екстраполяції їхніх ідей у освітньо-виховний простір України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Gribble David. Real Education. Libertarian Education, 1998. – 259 с.
2. Meegan George. Democracy Reaches the Kids. AERO, Kobe, Japan, 2002. – 176 с.
3. Mintz Jerry. No Homework and Recess All Day. AERO, New York, USA, 2003. – 136 с.
4. Neill A.S. Summerhill. – Penguin, 1999. – 216 с.

УДК 37.02

Гуляєва Л.В.

УДОСКОНАЛЕННЯ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМУ З ТЕМИ “ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИЗНАЧЕННЯ ІНДУКЦІЇ МАГНІТНОГО ПОЛЯ”

У статті запропонована методика виконання роботи лабораторного практикуму у класах фізико-математичного профілю під час вивчення властивостей колового струму в точці на вісі кільця.

Methodology of conduction of the practical part of the curriculum studying properties of the magnetic field in the grades with physics-mathematics approach is offered in the given article.

Питання експериментального визначення магнітної індукції у класах фізико-математичного профілю досліджувалося в роботах Е.В. Коршака [4], Б.Ю. Миргородського [4], Ю.І. Діка [5, 6], О.Ф. Кабардина [3, 6], В.О. Орлова [6], Л.І. Анциферова [1, 5], І.М. Піщикова [1], В.О. Бурова [2, 5] та інших.

Лабораторний практикум є джерелом знань, відіграє значну роль у формуванні практичних умінь та навичок ліцеїстів. У методичних посібниках [1–6], зазначених вище авторів, є достатня кількість інструкцій для виконання робіт лабораторного практикуму, але робіт, які б допомогли вивчати властивості довгого соленоїда, колового струму тощо, не має. А це є крок до розуміння школярами закону Біо-Савара-Лапласа, характеристик магнітного поля: магнітної індукції, напруженості, магнітного потоку. Усі три величини важливі для вивчення магнітного поля, проте магнітна індукція описує явища більш узагальнено, не обмежуючись вакуумом. Нами було з’ясовано, що проблема експериментального визначення індукції магнітного поля потребує подальшої розробки. Тому **метою** статті передбачено розкриття можливостей вдосконалення методики виконання робіт лабораторного практикуму. Для реалізації цієї мети вирішувалися такі завдання:

- проаналізувати методичну літературу з дослідження магнітних полів найпростіших систем, що вивчаються у класах фізико-математичного профілю;
- спроектувати установку та розробити інструкцію для дослідження властивостей колового струму на вісі кільця.

У ході аналізу методичної літератури з проблеми дослідження було з'ясовано, що використання зошитів для лабораторних робіт, що випускаються МОНУ є малодослідженим тому, що вони не відповідають вимогам програми для класів фізико-математичного профілю; не дають можливості школярам творчо підходити до виконання експериментальних завдань.

Наш підхід до розробки методичного забезпечення самостійної роботи учнів під час виконання практикуму ґрунтується на необхідності перевірки рівня теоретичної і експериментальної підготовки школярів до проведення запланованих дій, усвідомлення ними можливих причин порушень в установці, здійснення самоконтролю і самооцінки результатів своєї діяльності.

З урахуванням зазначеного нами були розроблені лабораторні журнали до кожної роботи практикуму. Лабораторний журнал – це папка із файлами формату А-4, в якій учні оформляють звіти. Титульний аркуш лабораторного журналу має вигляд, який подано у таблиці 1.

Таблиця 1.

Титульний аркуш лабораторного журналу

Назва школи									
ЛАБОРАТОРНИЙ ЖУРНАЛ									
учня _____ класу _____ профілю									
м. _____									

Прізвище, ім'я									
№ л/р									
Само-оцінка									
Оцінка									
Підпис учня									
Підпис учителя									
№ л/р									
Само-оцінка									
Оцінка									
Підпис учня									
Підпис учителя									

В лабораторному журналі ми даємо:

- правила розрахунку похибок;
- критерії самооцінки виконання теоретичної та практичної частин експериментального завдання;

- пам'ятки-інструкції до приладів (призначення, принцип роботи, схема будови, процес роботи, інструкції з техніки безпеки);
- інструкції для виконання лабораторних робіт, робіт лабораторного практикуму, за якими школярі виконують необхідні завдання репродуктивним або алгоритмічним методами. При виконанні робіт креативним методом школярі прибирають аркуші із запропонованими готовими інструкціями і замінюють звітом, що вказує на виконання роботи згідно вимог високого рівня навчальних досягнень.

Наведемо приклад проведення лабораторного практикуму з теми “Визначення індукції магнітного поля колового струму”.

Лабораторний практикум №1

Визначення індукції магнітного поля колового струму

Мета: розрахувати модуль індукції магнітного поля колового провідника; коефіцієнт пропорційності між індукцією магнітного поля та силою струму для індикатора індукції магнітного поля I – 554.

Обладнання: коловий провідник, вимірювальна лінійка, міліамперметр, звуковий шкільний генератор (ЗГШ), індикатор індукції магнітного поля I – 554, з'єднувальні провідники, джерело живлення на 4 В, реостат.

Порядок проведення роботи.

1. Ознайомитись з роботою:

- прилада для дослідження властивостей колового струму (картка-інформатор № 1);
- індикатора індукції магнітного поля (картка-інформатор № 2);
- звукового шкільного генератора (картка-інформатор № 3).

Наведемо приклади зазначених вище карток-інформаторів № 1–3. Відмітимо, що картки-інформатори № 2,3 складаються згідно інструкцій, які подані у паспорті до приладів: індикатора індукції магнітного поля та звукового генератора.

Картка-інформатор № 1

Прилад для дослідження властивостей колового струму

Короткі теоретичні відомості про саморобний прилад для вивчення властивостей колового струму.

Прилад призначений для дослідження магнітного поля колового провідника.

Схема установки приладу для дослідження подана на рисунку.

1. На панелі укріплено коловий провідник 2. На панель 1 виведені перемикач 3 та клеми 4 для підключення джерела живлення. Постійне зовнішнє магнітне поле утворює струм, що проходить в коловому провіднику.

Для дослідження електромагнітних полів та виявлення напрямку вектора індукції магнітного поля під час роботи з демонстраційним гальванометром використовуємо індикатор індукції магнітного поля I-554.

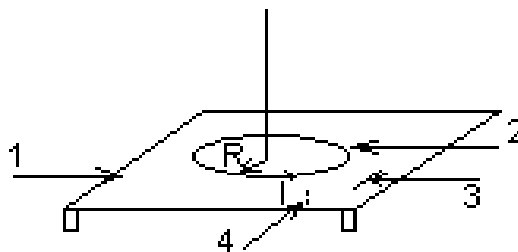


Рисунок 1. Установка для вивчення властивостей колового струму.

2. Ознайомитись із можливими порушеннями в роботі лабораторної установки (таблиця 2).

Можливі порушення в роботі лабораторної установки

Порушення в роботі лабораторної установки	Причини порушень в роботі лабораторної установки
Амперметр в колі не фіксує струм	Перевірити роботу джерела живлення, амперметра, справність контактів.
Міліамперметр у колі індикатора не фіксує струм	Перевірити роботу звукового генератора, індикатора індукції магнітного поля, наявність контактів.
Пам'ятайте! Не виконуйте самостійно ремонтні роботи лабораторного обладнання. Про порушення в їх роботі повідомте вчителя або лаборанта.	

3. Підключити провідник до джерела живлення на 4 В. Включити в коло амперметр, реостат.

4. Встановити індикатор індукції магнітного поля так, щоб його котушка збудження проектувалась у центр колового провідника.

5. Підготувати індикатор індукції магнітного поля до роботи.

6. Зафіксувати покази мікроамперметра на відстанях від 1 см до 10 см по осі до провідника. Індикатор індукції магнітного поля показує лише силу струму на відстані, яка пов'язана з індукцією магнітного поля в точці.

7. Записати покази залежності сили струму від відстані до таблиці 3.

Таблиця 3.

Залежність сили струму від відстані да колового провідника

h, см	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I, мА										

Обробка результатів дослідження властивостей колового струму.

1. Розрахувати модуль індукції магнітного поля колового провідника за формулою 1.

$$B = \frac{\mu\mu_0 I R^2}{2\sqrt{(R^2 + h^2)^3}}, \quad (1)$$

де $\mu = 1$,

$\mu_0 = 4\pi \cdot 10^{-7}$ Ом·с,

$R = 7,01$ см = 0,0701 м,

$I = 1,59$ А

2. Результати обчислень модуля індукції магнітного поля колового провідника залежно від відстані подати до таблиці 4.

Таблиця 4.

Залежність модуля індукції магнітного поля колового провідника від відстані

h, см	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B, мкТл										

3. Індукція магнітного поля прямопропорційна силі струму, тому

$$C = \frac{B_i}{I_i} = Const \quad (2)$$

Розрахувати коефіцієнт пропорційності між індукцією магнітного поля колового провідника та силою струму. Результати подати у таблицю 5.

4. Розрахувати середнє арифметичне значення коефіцієнту пропорційності між індукцією магнітного поля колового провідника та силою струму за формулою 3. Для наших даних, що зазначені у пункті 1 коефіцієнт пропорційності має значення 5,045 мТл/А.

$$C_{\text{ср.ар.}} = \frac{\sum_{i=1}^n C_i}{n} = \frac{50.45}{10} = 5.045 \text{ мТл/А} \quad (3)$$

Отже, за допомогою визначеної константи можна розрахувати індукцію магнітного поля на деякій відстані по осі колового провідника згідно формули 4:

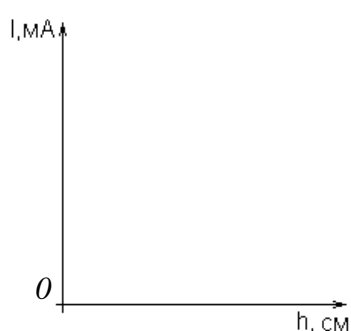
$$B_i = 0,005045 I_i \quad (4)$$

Таблиця 5.

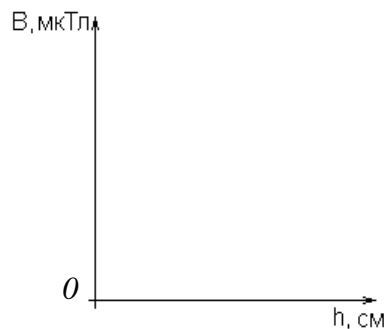
Коефіцієнт пропорційності між індукцією магнітного поля та силою струму

$I, \text{ мА}$										
$B, \text{ мкТл}$										
$\frac{B_i}{I_i} = \text{Const}$ мТл/А										

5. Побудувати графіки залежності індукції магнітного поля та сили струму від відстані. Графіки подані на рисунку 2.



а)



б)

Рисунок 2. Графіки залежності: а) – сили струму від відстані; б) – індукції магнітного поля від відстані.

Отже, з графіків видно, що індукція магнітного поля та сила струму в коловому провіднику обернено пропорційні відстані.

6. Провести дослід для іншого значення сили струму в коловому провіднику іншого розміру.

7. Розрахувати похибки.

8. Зробити висновок.

9. Дати відповідь на контрольні запитання:

Достатній рівень.

Пояснити:

– властивості магнітного поля;

– закон Біо-Савара-Лапласа.

Високий рівень.

1. Довести, що індукція магнітного поля в довільній точці, яка знаходиться на перпендикулярі, встановленому до площини кільця із його центру, дорівнює

$$B = \frac{\mu\mu_0 IR^2}{2\sqrt{(R^2 + h^2)^3}}$$

2. Як можна вдосконалити лабораторну установку?

10. Самооцінити свої досягнення згідно критеріїв до виконання практичної частини програми.

Картка-інформатор

Оціни себе сам!

Оцінка теоретичної частини роботи лабораторного практикуму

Початковий рівень	Можу відповідати на питання, що потребують однослівної відповіді. Розрізняю фізичні величини з допомогою вчителя.
Середній рівень	На уроці ознайомлюсь з інструкцією роботи. Користуюся допомогою вчителя щодо осмислення відповідей на запитання. Під час здачі звіту я користуюсь журналом, підручником, додатковою літературою.
Достатній рівень	Можу самостійно виправити помилки, робити висновки, скласти звіт роботи, виконаної алгоритмічним способом.
Високий рівень	Вмію самостійно опрацювати наукову інформацію, наводити приклади, застосовувати знання у нестандартних ситуаціях, під час здачі теоретичної частини звіту не користуюсь підручником, журналом, допомогою вчителя, інших учнів.

Оцінка практичної частини роботи лабораторного практикуму

Середній рівень	1. Повторюю дії вчителя (складання схеми). 2. Допомога вчителя щодо виконання вимірів: – відстані, сили струму, визначення ціни поділки. 3. За допомогою вчителя роблю висновки, оформлюю звіт роботи.
Достатній рівень	1. Своєчасно ознайомлююсь з інструкцією експериментальної роботи. 2. До уроку вивчаю призначення, принципи роботи, схему будови, процес роботи приладів, які буду використовувати в роботі. 3. Використовуючи інструкцію, можу самостійно, без допомоги вчителя лаборанта або інших учнів виконати правильно роботу: зібрати схему установки, правильно зняти покази вимірювальних приладів, виконати розрахунки, зробити висновки, відповісти на контрольні запитання.
Високий рівень	1. Згідно теми експериментальної роботи самостійно вивчаю літературу. 2. Самостійно складаю інструкцію для виконання певного завдання. Пропоную власні розробки експериментальних установок. 3. Виконую роботу різними способами.

Над чим мені слід працювати _____

Самооцінка.

11. Оцінка вчителя.

Висновок: системний підхід до виконання і оформлення лабораторного практикуму з фізики дає можливість учням краще усвідомити зміст матеріалу, що досліджується, зрозуміти причини можливих ушкоджень і порушень в роботі установок. Самооцінка результатів власної діяльності учнів сприяє розвитку їх рефлексивних здібностей.

Одним із напрямків продовження дослідження є застосування датчика для вимірювання магнітної індукції, під'єданого до комп'ютера (фірма "Снарк", м. Москва).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анциферов Л.И. Практикум по методике и технике школьного физического эксперимента / Л.И. Анциферов, И.М. Пищиков // Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по физ.-мат. спец. – М.: Просвещение, 1984. – 255 с.
2. Буров В.А. Фронтальные экспериментальные задания по физике: 9 кл. Дидакт. материал. Пособие для учителя / В.А. Буров, А.И. Иванов, В.И. Свиридов; Под ред. В.А. Букова. – М.: Просвещение, 1986. – 48 с.
3. Кабардин О.Ф. Факультативный курс физики. 9 кл. Пособие для учащихся / О.Ф. Кабардин, С.И. Кабардина, Н.И. Шефер // Изд. 2-е, перераб. – М.: Просвещение, 1978. – 207 с.
4. Коршак Е.В. Методика и техника школьного физического эксперимента. Практикум / Е.В. Коршак, Б.Ю. Миргородский // Учеб. пособие для пед. ин-тов. – К.: Вища школа. Головное изд-во, 1981, – 280 с.
5. Практикум по физике в средней школе: Дидакт. материал: Пособие для учителя / Л.И. Анциферов, В.А. Буров, Ю.И. Дик и др.; Под ред. В.А. Букова, Ю.А. Дика. – 3-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 191 с.
6. Физический практикум для классов с углубленным изучением физики: Дидакт. материал: 9 – 11 кл. / Ю.И. Дик, О.Ф. Кабардин, В.А. Орлов и др.; Под ред. Ю.И. Дика, О.Ф. Кабардина. – М.: Просвещение, 1993. – 208 с.

УДК 37.025

Дедович В.М., Савченко В.Ф.

КОМУНІКАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ УЧНІВ У КЛАСАХ ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглядається проблема підвищення пізнавальної активності учнів природничого профілю при вивченні фізики через впровадження комунікативних технологій та реалізацію ідей інтеграції природничих навчальних предметів.

This article is about the problem of making stronger the cognitive activeness of pupils of the Natural profile in studying Physics with the help of communicative technologies and realizations of ideas of integrations the Natural studying subjects.

Стратегічним завданням сучасної української школи є перехід на профільне навчання. Попри суттєві успіхи у розв'язанні цього завдання школа зустрічається з низкою суттєвих труднощів, які уповільнюють процес реформування школи. Серед причин виникнення цих труднощів, на нашу думку, найбільш суттєвими є дві.

Перша причина – школа традиційно орієнтується на засвоєння учнями простої суми знань і умінь з певних предметів, що суперечить світовій практиці навчання на основі комунікативних технологій, які забезпечують засвоєння учнями *умінь* пошуку і самостійного засвоєння інформації. Така практика дозволяє не лише створити умови для неперервної освіти випускників шкіл, але й для успішного навчання в вищих навчальних закладах. Для України це має особливе значення, оскільки останні роки спостерігається тенденція до різкого збільшення кількості випускників середньої школи, що поступають до ВНЗ, які переходять на Болонську систему навчання.

Другою причиною труднощів є нерозуміння вчителями специфіки викладання непрофільних предметів і відсутність відповідних дієвих методик.

Метою нашої роботи було визначення методичних труднощів у роботі вчителів фізики з організації навчального процесу та виявлення можливих шляхів їх усунення.

Багаторічний досвід роботи авторів статті в класах різних профілів дозволяє намітити можливі шляхи подолання вказаних труднощів. Розглянемо це на прикладі вивчення фізики в класах природничого профілю.

1. Для учнів природничого профілю фізика як навчальний предмет є важливим джерелом знань для оволодіння майбутньою професією та одним із засобів орієнтації в навколишньому світі. Тому з необхідними теоретичними обґрунтуваннями має викладатись матеріал, важливий в першу чергу для розуміння хімічних і біологічних процесів. Світоглядний же матеріал, необхідний для орієнтування в сучасному світі науки, та політехнічний матеріал, необхідний для розуміння основ фізичних основ сучасної техніки, має викладатись з меншим теоретичним обґрунтуванням.

Такий поділ матеріалу за важливістю для учнів дозволить скоротити час на вивчення фізики і уникнути перевантаження учнів.

2. Втрати якості, неминучі при реалізації положень п.1, повинні бути надолужені шляхом реалізації міжпредметних зв'язків фізики з профільними предметами – хімією та біологією. Під час вивчення теорії, де це можливо, учням слід наводити приклади застосування знань з фізики для пояснення хімічних та біологічних процесів. На практичних заняттях потрібно розв'язувати задачі на матеріалі хімії та біології, і, передусім, якісні, які сприяють кращому розумінню теоретичних знань. Під час узагальнюючих занять потрібно не лише зводити в цілісну систему знання учнів з певної теми, а й встановлювати зв'язки вивченого матеріалу з хімією та біологією.

3. Учнів потрібно привчати до самостійного здобуття знань, до вміння шукати і осмислювати інформацію, шляхом впровадження комунікативних технологій навчання. Однією з форм такого навчання найбільш доцільною ми вважаємо підготовку учнями виступів з певних питань. При цьому виступи учнів, нетривалі за часом, легко вписуються в структуру уроків або в спеціальні узагальнюючі заняття.

Вказані три положення протягом шести років апробувались при викладанні фізики в групах біологічного профілю Чернігівського обласного педагогічного ліцею для обдарованої сільської молоді. Наведемо деякі результати нашого дослідження щодо впровадження в практику всіх трьох положень.

Розділ „Основи молекулярно-кінетичної теорії” має викладатись дуже детально, на високому теоретичному рівні. Знання молекулярної будови речовини дуже важливе при вивченні хімії та біології. Також ґрунтовно мають вивчатись властивості газів, рідин і твердих тіл, при цьому особливу увагу потрібно звертати на пояснення властивостей на основі молекулярних уявлень.

Розділ „Основи термодинаміки” має вивчатись в описовому плані, лише тема „Вплив двигунів внутрішнього згоряння на довколишнє середовище” має вивчатись дуже детально.

Розділ „Електричне поле” має вивчатись в описовому плані. Лише тема „Провідники і діелектрики в електричному полі” має вивчатись ґрунтовно, оскільки вона важлива для розуміння дії електричного поля на живі організми та природу процесів, які відбуваються в них.

Розділи „Електричний струм”, „Магнітне поле” і „Електричний струм у різних середовищах” повинні вивчатись менш ґрунтовно, оскільки мають значення лише для орієнтування учнів у основних принципах роботи сучасної техніки. Аналогічно повинні вивчатись розділи „Електромагнітна індукція”, „Механічні коливання”, „Електричні коливання” та „Електромагнітні хвилі”.

Розділ „Фізика атома і атомного ядра” має вивчатись дуже ґрунтовно, тому що багато тем з нього має значення для розуміння хімічних і біологічних процесів. Знання світлових квантів важливе для розуміння процесів фотосинтезу, знання радіоактивного випромінювання важливе для розуміння порушень біологічних процесів, які призводять до зміни спадковості та мутацій.

Матеріал програми з фізики старших класів має багато точок перетину з матеріалом програм з хімії та біології. Оскільки інтегрований курс природознавства для старших класів відсутній, то інтеграцію фізики, хімії та біології необхідно здійснювати шляхом реалізації міжпредметних зв'язків під час навчальних занять. Це можна здійснювати при викладі

нового матеріалу, наводячи приклади з хімії та біології, розв'язувати задачі хіміко-біологічного змісту, проводити спеціальні інтегративні навчальні заняття.

Наведемо приклади здійснення інтеграції при вивченні розділу „Основи молекулярно-кінетичної теорії”. При вивченні молекул і фізичних величин, якими описуються молекули – відносна атомна маса, молярна маса, кількість речовини – необхідно співставляти означення, що використовуються в хімії та фізиці, щоб уникнути різних тлумачень. Для кращого розуміння учнями теоретичних засад розділу доцільно розв'язати якісні задачі такого змісту: „На основі якого явища відбувається засолювання овочів?”, „Чому при швидкостях молекул газів понад 100 м/с запахи поширюються набагато повільніше?”, „Чи можна виміряти температуру однієї молекули?”.

При вивченні властивостей води особливу увагу потрібно звернути на розгляд наступних питань: фізичні властивості води; вода як розчинник; значення води для живих організмів; проблеми постачання людства прісною водою; забруднення води та способи її очистки. Доцільно розглянути ці питання в межах одного заняття, щоб учні зрозуміли, що фізика, хімія та біологія взаємно доповнюють одна одну при вивченні явищ природи.

Також потрібно звернути увагу на будову твердих тіл і на створення матеріалів з наперед заданими властивостями, оскільки це питання знаходиться на межі фізики і хімії. Питання зручно розглядати на прикладі скла і його властивостей. Легко можна показати, як незначні хімічні добавки до скла приводять до помітної зміни фізичних властивостей.

При вивченні розділу „Електричне поле” потрібно розглянути матеріал про вплив електричного поля на живі організми. Це і генерація електричного поля окремими живими організмами, і вплив електричного поля на клітини і живий організм в цілому, і зміна перебігу хімічних реакцій в живому організмі під дією поля. Розгляд цих питань особливо важливий для жителів сучасних міст, які зазнають сильного впливу електромагнітних полів.

Комунікативні технології навчання учнів найкраще впроваджувати під час підготовки і проведення семінарських занять. Семінарські заняття можуть бути різної тривалості – від 15 до 90 хвилин. Під час підготовки учням роздаються теми повідомлень і необхідний мінімум літератури. Заохочується самостійний пошук учнями літератури до вказаних повідомлень і самостійна підготовка повідомлень, не вказаних учителем. Доцільніше давати повідомлення не фронтально всьому класу, а одне повідомлення одному учню або групі з двох-трьох учнів, щоб привчати їх до співпраці і розподілу обов'язків.

Таким чином, учні під час підготовки і проведення семінарського заняття вчать самостійно працювати з науковою і науково-популярною літературою, вчать готувати повідомлення і виступати з ним перед аудиторією, набувають навичок монологічного мовлення. Також учні привчаються слухати своїх товаришів, засвоювати інформацію з їх повідомлень, виділяти головну думку, ставити запитання і відповідати на них, аргументовано викладати свою думку.

При вивченні розділу „Основи термодинаміки” доцільно винести на семінарське заняття наступні питання:

- будова і принцип дії газотурбінного двигуна;
- будова і принцип дії реактивного двигуна;
- будова і принцип дії карбюраторного і дизельного двигунів;
- токсичні викиди при роботі теплових двигунів;
- перспективи екологічно нешкідливих теплових двигунів.

При вивченні теми „Температура та її вимірювання” варто провести семінарське заняття, на яке винести два питання:

- історія вимірювання температури, конструкція і принцип дії термометрів, різні температурні шкали;
- пристосування живих організмів до різних температурних умов існування.

При вивченні розділу „Механічні коливання і хвилі” на семінарське заняття доцільно винести питання:

- органи голосу і слуху в живій природі;

- вплив на живі організми ультра- та інфразвуку, вібрацій;
- підпорядкованість живих організмів періодичним процесам.

Друге і третє положення можуть певною мірою використовуватись одночасно – на семінарські заняття з метою формування комунікативних умінь можна виносити питання інтегративного змісту.

Практика роботи з учнями показала, що урахування вищезазначених положень у навчанні фізики в класах природничого профілю дозволяє значно підвищити ефективність навчального процесу, стимулювати пізнавальну активність учнів.

Висновок: організація навчання учнів фізики в класах природничого профілю вимагає від учителів орієнтації його на майбутню професію та реалізації міжпредметних зв'язків з іншими природничими дисциплінами. Ці вимоги повинні знаходити відображення у понятійному апараті та відпрацьовуватися у спілкуванні учнів з відповідних тем інтерактивного характеру.

Перспективним виглядає подальше дослідження можливостей інтеграції природничих дисциплін при вивченні інших розділів шкільного курсу фізики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Блаженко О. Проблеми гуманітаризації викладання фізики в школі / Фізика, №3, січень 2002. – С. 1-2.
2. Киселёва Н.В. Активизация познавательной деятельности/Физика, №19, 2004. – С.2-8.
3. Столярчук В. Розвиток пізнавальних інтересів учнів у процесі викладання фізики / Фізика. №25, вересень 2003. – С.1-4.
4. Фізика, 10-11 класи. Програми для профільних класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. – К.: Педагогічна преса, 2004.

УДК 37.025

Забашта О.В.

РОЛЬ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ У ФОРМУВАННІ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Стаття присвячена проблемам застосування традиційних засобів наочності в сучасному навчальному середовищі та детальному аналізу поглядів видатного математика Д.М. Сінцова щодо використання засобів наочності у процесі навчання математики.

The article is devoted to the problems of use of traditional visual resources in modern learning environment and detailed analysis of the D.M. Sintsov's views about use of visual resources in learning mathematics.

Якісна підготовка учнів та студентів багато в чому залежить не тільки від компетентності й ерудиції вчителів та викладачів, зацікавленості самих учнів чи студентів, але й у значній мірі від відповідної оснащеності навчальної бази, забезпечення занять навчально-методичними засобами та посібниками, які сприяють наочності навчання. А застосування засобів наочності є одним із чинників формування ефективного навчального середовища, сприяючи досягненню цілей навчально-виховного процесу.

Звичайно, проблема ця не нова. Значення наочності для плідності навчання усвідомлено давно, і в кожному підручнику з педагогіки докладно розглядаються різні сторони його застосування. Ще в Давній Греції під час навчання геометрії використовувались моделі геометричних тіл і фігур. Основоположником наочного навчання заслужено вважається Я.А. Коменський. Його “золоте правило” наочності зіграло певну роль у перебудові навчального процесу по-новому. Свого подальшого розвитку ідея наочного навчання отримала у працях Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, А.В. Дістервега та ін. Значно

збагатив методику наочного навчання К.Д. Ушинський, розробивши ряд способів і прийомів роботи з наочними посібниками. Широкому впровадженню засобів наочності у навчальний процес сприяли дослідження В.Г. Болтянського, М.П. Конобеєвського, Л.В. Занкова, М.І. Махмутова, А.І. Зільберштейна, М.О. Григор'єва, В.І. Євдокимова та ін. Зокрема, в Харківському педінституті в середині ХХ століття під керівництвом професорів А.І. Зільберштейна і М.О. Григор'єва було розроблено наукову класифікацію наочних посібників, визначено їх роль у підвищенні ефективності навчально-виховного процесу. Під керівництвом Л.В. Занкова проводились дослідження проблеми поєднання слова вчителя й засобів наочності у навчальному процесі.

Не менш цікаві погляди щодо застосування засобів наочності у навчанні висвітлені як у роботах відомих вчених-математиків (М.В. Остроградського, Д.М. Сінцова, С.Н. Бернштейна), так і у працях методистів і вчителів математики (С.І. Шохор-Троцького, К.Ф. Лебединцева, О.М. Астряба, Д.М. Меєргойза, В.І. Зикової, П.Я. Дорфа, О.М. Пишкало, О.К. Артемова, З.І. Слєпкань та ін.). Автори цих робіт зробили суттєвий внесок у розв'язання вказаної проблеми. Результати їх досліджень мали певний вплив на впровадження засобів наочності у процес навчання і безумовно заслуговують на увагу. Проте сучасність характеризується надмірним захопленням інформаційними засобами навчання, традиційні ж тим часом лишаються осторонь. Таким чином, має місце протиріччя між можливостями традиційних засобів наочності та недостатнім їх використанням в умовах сьогодення. Це свідчить про актуальність проблеми поєднання традиційних та "комп'ютерних" засобів наочності.

Мета роботи – розкрити роль традиційних засобів наочності у формуванні сучасного навчального середовища та проаналізувати провідні педагогічні ідеї Д.М. Сінцова щодо застосування засобів наочності в процесі навчання математики.

Для досягнення мети поставлено такі завдання дослідження:

- визначити місце і роль засобів наочності у навчальному середовищі;
- систематизувати й узагальнити види та функції традиційних засобів наочності у навчанні математики;
- проаналізувати погляди на наочність видатного харківського математика Дмитра Матвійовича Сінцова;
- виокремити загальні вимоги до методики використання засобів наочності, зокрема на уроках математики.

У межах одного навчального приміщення навчальне середовище – це структурно упорядкована педагогічною технологією множина елементів системи засобів навчання, які застосовуються для ресурсного забезпечення навчально-виховного процесу [1: 188]. За В.Ю. Биковим, навчальне середовище складається з декількох компонентів, що спрямовані на виконання певного комплексу навчально-виховних задач (рис. 1).

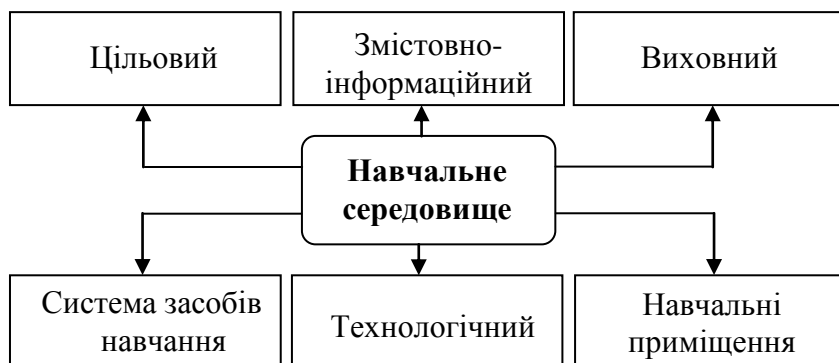


Рис. 1. Компоненти навчального середовища.

З огляду на дану схему та означення навчального середовища, можна виокремити наступну ієрархію: навчальне середовище → система засобів навчання → наочні засоби навчання → традиційні й інформаційні засоби наочності. Таким чином, засоби наочності займають важливе місце у навчальному середовищі.

В історії дидактики і методики математики було чимало спроб розробити класифікацію засобів наочності. Все те, що використовувалося в процесі навчання як засіб наочності, групувалося, узагальнювалося, систематизувалося, на основі чого отримували відповідні класифікації засобів наочності. У більшості випадків класифікація засобів наочності здійснювалася або на основі виділення особливостей їх виготовлення (відбивалися лише зовнішні ознаки – площинні, об’ємні, на друкованій основі,), або залежно від способу відображення дійсності (в основі – індивідуальний, узагальнений і схематичний образи). Класифікація традиційних засобів наочності, що використовуються в навчанні математики, залежно від способу відображення дійсності представлена у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1.

Традиційні засоби наочності в математиці, їх види та дидактичні функції

№	Засоби наочності	Дидактичні функції
1	Натуральні: – предмети навколишнього середовища; – побутові речі; – креслярські інструменти;	1) дозволяють отримати точну уяву про зовнішній вигляд об’єкта та його властивості; 2) можуть бути використані як матеріал для лічби, вимірювання тощо.
2	Образотворчі: <i>плоскі</i> – навчальні картини; – портрети; – плакати; – малюнки; – ілюстровані таблиці;	1) передають інформацію про об’єкти та процеси в ілюстративній формі. 1) дозволяють отримати чітку уяву про зовнішній вигляд, будову, форму, розміри; 2) дозволяють вивчати і обґрунтовувати математичні основи, принципи дії механізмів.
	<i>об’ємні</i> – моделі; – макети; – муляжі;	
3	Символічні: – схеми; – креслення; – графіки; – діаграми; – цифрові та графічні таблиці.	1) передають інформацію про об’єкти та процеси в різних формах (символьній, графічній, схематичній); 2) дозволяють зробити систематизацію та узагальнення предметів, протиставити та порівняти об’єкти.

Таким чином, із даної таблиці видно, що різні види наочності виконують різні дидактичні функції. Одні виступають як джерело нових знань, інші є опорою для теоретичних положень або виступають як способи повторення та систематизації.

Особливої уваги в даному аспекті заслуговує діяльність видатного українського вченого-математика, педагога Дмитра Матвійовича Сінцова (1867–1946). Ця постать, безумовно, цікава і сьогодні, оскільки він був одним із фундаторів харківської геометричної школи та вітчизняних математичних традицій. Вчений велику увагу приділяв організації навчання, у викладанні відводив значне місце геометричним моделям, найбагатша колекція яких була зібрана в геометричному кабінеті Харківського університету, де він працював понад 40 років (1903–1946). Ретельно вивчаючи під час відряджень і конференцій постановку викладання математики в навчальних закладах закордону, вчений захопився бажанням зробити викладання математики в радянській вищій школі наочним і цікавим. Організація кабінетів і лабораторій з математики, де б студенти привчалися самостійно працювати над книгою, виконувати креслення та виготовляти моделі, опанували методами обчислень,

вимірювальними й обчислювальними приладами, – ось ідеї, які надихали Д.М. Сінцова як педагога, ідеї, які йому вдалося здійснити, незважаючи на перешкоди й протидії університетського керівництва. Він з великою енергією й наполегливістю домагався в правлінні університету затвердження асигнувань на поповнення математичного кабінету літературою, а геометричного кабінету – моделями. Як книги, так і моделі він особисто замовляв і сам же вів записи в інвентарних книгах. У Харківському обласному архіві збереглися листи торговця з Лейпцигу Мартіна Шилінга, в яких він повідомляє професорові Д.М. Сінцову про пересилання геометричних моделей та інструкцій до них.

Питання наочності завжди хвилювало видатного математика, оскільки в його викладацькій практиці було багато випадків, що яскраво ілюстрували значення засобів наочності у навчанні. Одного разу після того, як Д.М. Сінцов розглянув на лекції утворення еліпса перерізом прямого кругового конуса площиною, у перерві один зі слухачів звернувся до нього й розповів, що він з товаришем розбирали це питання вдома і спробували перевірити це експериментально. Зробивши конус із хлібної м'якушки, вони перерізували його ножом і в перетині отримали не еліпс, а овал. При цьому дійсно виходила в них крива, більш сплюснена з одного боку, де січна площина зустрічає твірні під більшим кутом. Тоді Д.М. Сінцов вказав, що в їхньому експерименті, поверхня конуса при розрізуванні з однієї сторони сплющувалася, і показав їм ще раз модель роз'ємного по еліптичному розтину кругового конуса, чим остаточно й усунув сумнів.

У статті “Про роль інтуїції у викладанні вищої математики” Д.М. Сінцов підкреслював важливість вміння учнів подумки уявляти геометричні образи (особливо стереометричні). І для цього він рекомендував з перших кроків “виховувати” око на моделях, привчаючи уявляти собі просторові образи. Конкретна наочність (наприклад, розгляд моделей геометричних тіл) повинна поступово поступатися місцем більш абстрактній наочності (розгляду плоских креслень). У той же час Д.М. Сінцов наголошував, що надмірне захоплення наочною в навчанні може привести до затримки розвитку абстрактного мислення, просторової уяви тощо.

Вчений багато часу приділяв питанням наочного викладання, сам займався виготовленням деяких наочних посібників з аналітичної та диференціальної геометрії, залучаючи до цієї роботи студентів (І. Божко, М. Душина, П. Соловійова, І. Гребенова). За безпосередньою їх участю, Д.М. Сінцову вдалося збагатити геометричний кабінет колекцією не лише моделей, а й колекцією креслень понад 200 різноманітних кривих. Під керівництвом педагога було виготовлено найповніший на той час атлас кривих, який був представлений в Москві на Всеросійському з'їзді математиків у 1927 році. Ідея Д.М. Сінцова про залучення студентів до виготовлення навчальних посібників не втратила актуальності й зараз в сучасному навчальному середовищі. У розпорядженні вчителя математики в наш час є різні засоби наочності, що виготовляє промисловість. В таких умовах необхідність у виготовленні саморобних наочних посібників потроху зменшується, але навряд чи відпаде зовсім. Адже виготовлення деяких засобів наочності можна легко пов'язати з розв'язуванням ряду обчислювальних і геометричних задач. При виготовленні того чи іншого засобу наочності, в учнів неминує виникає інтерес до нього, з'являється бажання розібратися в його призначенні й математичній структурі. Тому недоцільно зневажати навчальною та мотиваційною функцією цієї роботи.

Як вже зазначалося, у теперішній час більшість вчителів віддають перевагу “комп'ютерним” засобам наочності. Звісно, інформаційно-комунікаційні технології на уроці – це педагогічна реальність, що твердо ввійшла в наше сучасне життя, за допомогою комп'ютерних прикладних програм можна створити будь-яку ілюстровану підтримку для пояснення різних тем з математики. Але комп'ютер доцільно розглядати як ще одне доповнення до процесу навчання, а не абсолютну заміну традиційних засобів. Треба так організувати навчальний процес, щоб ці два види наочності гармонійно поєднувалися між собою. Вдале, методично обґрунтоване застосування засобів наочності в навчанні цілком

перебуває в руках учителя, він повинен самостійно вирішувати, коли і якою мірою треба застосовувати наочність, тому що від цього певним чином залежить якість знань учнів.

Отже, можна зробити наступні висновки:

- засоби наочності слід використовувати на всіх етапах процесу навчання, але використовувати необхідно рівно стільки, скільки це потрібно, не допускаючи перевантаження навчання наочними посібниками, не перетворювати наочність у самоціль;
- для кращого сприйняття та засвоєння навчального матеріалу варто застосовувати та гармонійно поєднувати між собою традиційні та “комп’ютерні” засоби наочності;
- до виготовлення засобів наочності корисно залучати учнів та студентів; це має велике освітнє й виховне значення, сприяє свідомому й міцному оволодінню знаннями й уміннями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів та е-технологій навчання // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: 36. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина 2. – Харків: “ОВС”, 2002. – С. 182-199.
2. Синцов Д.М. О роли интуиции в преподавании высшей математики // Наука на Украине. – 1922. – № 1. – С. 68-78.

УДК 373.5.D16:53

Касянова Г.В.

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена проблемі формування навчального середовища для розвитку інтелектуальних здібностей учнів під час навчання фізики в основній школі.

This article is about problem creation education environment for developing intellectual skills of pupils in studying physics at the secondary school.

У сучасних умовах інтелектуальний потенціал поряд з демографічними, територіальними, сировинними, технологічними параметрами того чи іншого суспільства є найважливішою основою його прогресивного розвитку. Побудова справді демократичної держави в Україні передбачає виховання та розвиток інтелектуальних здібностей у дітей та юнацтва, спрямування освітньої політики на виконання цих завдань.

Тому особливо актуальною проблемою методики фізики є побудова такого навчального середовища, що найбільш повно та ефективно сприятиме розвитку інтелектуальних здібностей учнів.

Інтеграція психолого-педагогічної науки в Україні із світовою, що відбувається протягом останніх років, стимулювала розвиток теорії інтелектуальних здібностей. Г.Ю.Айзенком, Л.М.Веккером, Дж.Гілфордом, Ж.Піаже, О.К.Тихомировим, М.О.Холодною, Е.П.Торренсом досліджені проблеми інтелекту як суми загальних здібностей та основи ментального досвіду людини. Вплив інтелектуальної активності на розвиток творчих здібностей відбито у наукових дослідженнях М.Вертгеймера, А.Г.Виноградова, П.Я.Гальперіна, В.М.Дружиніна. Основи розвивального навчання були закладені у працях В.В.Давидова, М.С.Лейтеса, Н.А.Менжинської, В.Д.Шадрікова, В.О.Моляка.

У методиці викладання фізики до проблеми розвитку здібностей зверталися О.І.Бугайов, С.У.Гончаренко, Л.О.Іванова, Є.В.Коршак, О.І.Ляшенко, Р.І.Малафєєв, В.Г.Нижник, В.Г.Разумовський, Н.М.Тулькібаєва, А.В.Усова та інші вчені-методисти.

Велику дослідницьку роботу із формування навчального середовища виконує Інститут засобів навчання АПН України, Науковий центр розробки засобів навчання для загальноосвітніх навчальних закладів на базі Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка та Центр розробки засобів навчання для загальноосвітніх навчальних закладів на базі Чернігівського державного педагогічного університету.

Вивченню проблеми створення ефективного навчального середовища під час навчання фізики приділяють багато уваги В.Ю. Биков, А.М. Гуржій, С.П. Величко, Ю.О. Жук, Д.Я. Костюкевич, В.Ф. Савченко та інші вчені.

Інтелектуальна здібність – це індивідуально-своєрідна властивість особистості, що є умовою успішного розв'язання певної задачі [12]. Відповідно до моделі інтелекту Холодної М.О., розрізняють чотири типи інтелектуальних здібностей: конвергентні здібності, дивергентні здібності, научуваність та пізнавальні стилі. Конвергентні здібності виявляються у показниках ефективності процесу переробки інформації, в першу чергу в показниках правильності і швидкості знаходження єдино можливої відповіді згідно із вимогами заданої ситуації. Вони характеризують можливості індивідуального інтелекту у регламентованих умовах дійсності і виявляються у вигляді рівневих, комбінаторних та процесуальних властивостей інтелекту. Це здібності запам'ятовувати і відтворювати певний обсяг інформації, виконувати просторові перетворення, встановлювати зв'язки між об'єктами чи явищами, пояснювати їх зміст, здійснювати ті чи інші розумові операції та дії при розв'язуванні заданих предметних задач і т. ін. Дивергентні здібності – це здатність породжувати множину різноманітних оригінальних ідей у нерегламентованих умовах діяльності. Научуваність – загальна здатність до засвоєння нових знань і способів діяльності. Пізнавальні стилі – це індивідуальна специфіка пізнавальної діяльності (стилі кодування інформації, когнітивні, інтелектуальні та епістемологічні стилі).

Феноменологією інтелекту є особливості складу і будови ментального досвіду. Кожний учень має свій власний ментальний досвід, який зумовлює характер його інтелектуальної активності. Склад і будова цього досвіду у кожної дитини різні. Однак кожен учень об'єктивно потребує створення умов, що сприяють його інтелектуальному розвитку за рахунок максимально можливого збагачення його ментального досвіду.

Створення умов для інтелектуального розвитку учнів є одним з головних завдань формування навчального середовища – середовища, в якому відбувається процес навчання.

Елементарним навчальним середовищем, або навчальним середовищем першого рівня, можна вважати середовище, що виникає при спілкуваннях у системах „учень – учитель”, „учень – підручник”, „учень – учень (учні)”, „учень – засіб навчання”, „учень – комп'ютер (як інтелектуальна система)” тощо. Навчальні середовища першого рівня входять до складу більш загальних середовищ другого рівня – класу, групи, які в свою чергу є складовими навчального середовища третього рівня – навчального закладу. Навчальний заклад діє у певній системі освіти, що формується як управлінська система. Навчальне середовище – таке штучно побудоване середовище, структура і складові якого сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу. Його структура визначає внутрішню організацію середовища, взаємозалежність між елементами середовища як системи, в якій здійснюється навчально-виховний процес. Складові середовища визначають його змістову і матеріальну наповненість. Змістовий аспект навчального середовища цілком залежить від заздальгідь сформованих цілей навчання [5].

Цілі навчання фізики в школі визначені у пояснювальній записці до програми з фізики для 12-річної школи. Головна мета навчання фізики в середній школі полягає в розвитку особистості кожного учня, формуванню в них фізичного знання про явища природи, наукового світогляду і відповідного стилю мислення, екологічної культури, розвитку

експериментальних умінь і дослідницьких навиків, творчих здібностей та схильності до креативного мислення. Відповідно до цього зміст фізичної освіти спрямовано на опанування учнями наукових фактів та фундаментальних ідей, усвідомлення ними суті понять і законів, принципів і теорій, які дають змогу пояснити перебіг фізичних явищ і процесів, з'ясувати їхні закономірності, характеризувати сучасну фізичну картину світу, зрозуміти наукові основи сучасного виробництва, техніки і технологій, оволодіти основними методами наукового пізнання і використати набути знання в практичній діяльності.

Завданням змістової складової навчального середовища є інформативне введення учня у сферу предметної галузі.

Тому зрозумілою є роль навчальної і навчально-методичної літератури, що разом з програмою курсу входить до змістової (інформаційної) складової навчального середовища. Це перш за все підручники з фізики: „Фізика –7”, „Фізика – 8”, „Фізика – 9”, а також навчальні та навчально-методичні посібники для учнів і вчителів, спрямовані на реалізацію програми з фізики та розвиток інтелектуальних здібностей учнів.

Підручник є носієм змісту сучасної освіти (освітнього стандарту). Разом з тим він визначає процес засвоєння навчального матеріалу учнем, започатковує найголовнішу свою функцію – управління процесом засвоєння навчального матеріалу.

Індивідуалізація процесу навчання пов'язана із засвоєнням учнем дій та операцій навчально-пізнавальної діяльності, які найбільшою мірою відповідають його індивідуальним особливостям та нахилам. Оволодіння способами навчально-пізнавальної діяльності збільшує пошукову активність учня та забезпечує його здатність цілеспрямовано і довільно управляти своїм навчанням. Ось чому сучасні підручники і навчальні посібники для учнів, зокрема для учнів основної школи, повинні містити елементи пізнавальних дій, наприклад, такі завдання: придумай, вигадай, досліди, розроби, перевір, побудуй, доведи, знайди, простеж тощо. Такі підручники виражатимуть ідею евристичного навчання в аспекті управління цим процесом.

Іншим завданням навчального середовища, тісно пов'язаним із завданням його змістової складової, є надання можливості учню та учителю оперувати предметами, що відповідають цілям навчання.

Матеріальна (фізична) складова навчального середовища реалізується через створення і обладнання фізичних кабінетів і лабораторій в школі, а також через засоби навчання, зокрема засоби навчання нового покоління. Обладнання фізичного кабінету в школі повинно відповідати вимогам наукової організації праці, ергономіки та техніки безпеки. Шкільний фізичний кабінет організується і функціонує відповідно до Положення про навчальні кабінети загальноосвітніх навчальних закладів, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 09.09.04 р. №1121/9720, та оснащується за Базовим переліком засобів навчання і обладнання для навчальних кабінетів загальноосвітніх навчальних закладів (з природничо-математичних і технологічних дисциплін) (наказ МОН України від 03.02.05 р. № 9), розробленим з урахуванням вимог Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та відповідно до нових навчальних програм для загальноосвітніх навчальних закладів в умовах переходу на новий зміст і 12-річний термін навчання [7].

Говорячи про використання матеріальної складової навчального середовища для розвитку інтелектуальних здібностей учнів під час навчання фізики в основній школі, слід мати на увазі наступне.

Фізика – наука експериментальна. Тому шкільний курс фізики має специфічні завдання, спрямовані на засвоєння наукових методів пізнання. Навчальний фізичний експеримент, як демонстраційний і фронтальний, так і лабораторні роботи, позаурочні досліди та спостереження, формує в учнів необхідні практичні уміння, дослідницькі навички та особистий досвід експериментальної діяльності, завдяки яким вони стають спроможними у межах набутих знань розв'язувати пізнавальні завдання засобами фізичного експерименту, що особливо впливає на розвиток інтелекту учнів.

У залежності від змісту діяльності учнів розрізняють репродуктивний, частково-пошуковий і дослідницький навчальний фізичний експеримент.

При формуванні інтелектуальних здібностей учнів на перший план виступає дослідницький експеримент, коли в результаті його самостійного виконання учні роблять висновки та узагальнення щодо нового для них знання. Під час проведення такого експерименту учні виявляють високий рівень пізнавальної самостійності. При цьому виконання дослідницького експерименту учнями вимагає від учителя особливого уміння керувати пізнавальною діяльністю учнів, контролювати та корегувати хід експерименту.

Приклади дослідницького експерименту: виявлення умов рівноваги важеля, з'ясування умов плавання тіл у рідині, дослідження коливань математичного маятника, вивчення законів відбивання світла за допомогою плоского дзеркала, дослідження взаємодії заряджених тіл, вивчення залежності електричного опору від довжини провідника і площі його поперечного перерізу тощо.

З метою створення проблемних ситуацій та мотивації діяльності учнів під час вивчення нового матеріалу, а також для вдосконалення практичних умінь і навичок (складання схем, проведення вимірювань тощо) та залучення учнів до активної пізнавальної діяльності вчитель може доповнювати запропоновані навчальною програмою переліки демонстраційних дослідів і лабораторних робіт додатковими дослідями, короткочасними експериментальними завданнями, збільшувати їх кількість під час виконання лабораторних робіт, об'єднувати кілька робіт в одну тощо.

Варто зауважити, що в основній школі необхідно розширювати самостійне експериментування, заохочуючи учнів до використання, крім стандартних приладів, найпростішого побутового обладнання та саморобних приладів. Такі роботи мають, як правило, пошуковий характер, а отже сприяють розвитку інтелектуальних, зокрема дивергентних здібностей учнів. У процесі самостійного експериментування учні мають навчитися ставити мету дослідження, планувати і здійснювати експеримент, оброблювати його результати і робити висновки.

До Базового переліку засобів навчання та обладнання навчального і загального призначення для навчальних кабінетів загальноосвітніх навчальних закладів (з природничо-математичних і технологічних дисциплін) включено як обов'язкове обладнання загального призначення персональний комп'ютер учителя та персональні комп'ютери учнів, а також комп'ютерні програми навчального призначення: педагогічні програмні засоби „Фізика, 7 кл.“, „Фізика, 8 кл.“, „Фізика, 9 кл.“, електронний задачник „Фізика, 7 – 9 кл.“, електронну фізичну лабораторію „Фізика, 7 – 9 кл.“, бібліотеку віртуальних наочностей „Фізика, 7 – 9 кл.“. Оскільки згаданий Базовий перелік є нормативним документом Міністерства освіти і науки України, це означає, що обладнання шкіл комп'ютерами і комп'ютерними засобами навчання стає обов'язковим для всіх фізичних кабінетів загальноосвітніх шкіл.

Указом Президента України „Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування і розвитку освіти в Україні” (№ 1013/2005) перед Кабінетом Міністрів України поставлено завдання – забезпечити розроблення Державної програми інформатизації загальноосвітніх, позашкільних і вищих навчальних закладів на 2006 – 2007 роки, передбачивши, зокрема, заходи щодо завершення протягом 2006 року комп'ютеризації загальноосвітніх шкіл, забезпечення їх телекомунікаційними засобами виходу до міжнародної інформаційної мережі Інтернет, залучення до цього необхідних коштів Державного бюджету України та місцевих бюджетів, а також вирішити питання щодо налагодження виробництва та постачання загальноосвітнім, професійно-технічним і вищим навчальним закладам сучасних технічних засобів навчання з фізико-математичних та технологічних дисциплін. Цим же Указом Президента визначено завдання, що стоїть перед Міністерством освіти і науки України, – забезпечити ефективне використання інформаційних, зокрема мультимедійних та електронних засобів навчання, створення мережі інформаційного забезпечення сфери освіти, запровадження інтерактивних методів навчання [7].

Відомо, що засоби навчання формують матеріальну складову навчального середовища та беруть участь у навчальній діяльності. Разом із новітніми інформаційними технологіями навчання (НІТН) вони мають функцію засобів діяльності учасників навчального процесу – учня і педагога [10]. Конкретний зміст НІТН залежить передусім від цілей навчання та вікових особливостей учнів. У середніх класах формуються знання, вміння і навички, необхідні для впевненого і ефективного використання програмного забезпечення, призначеного для супроводу навчального процесу, зокрема з фізики. НІТН надають учням широкі можливості при проведенні експериментів, виявленні різноманітних проявів закономірностей, що мають місце в природі, систематизації спостережуваних фактів. Навчальна діяльність учнів набуває дослідницького, науково-пізнавального характеру, надаючи можливість учням спостерігати і самостійно пояснювати раніш невідомі факти, створюючи тим самим умови для активізації розумової діяльності, розвитку творчого та логічного мислення, уяви тощо.

У той час, коли використовуються НІТН і організація навчального процесу визначається відповідним апаратно-програмним засобом, організаторами навчального середовища виступають автори апаратно-програмного комплексу. Їх інтелект, привнесений до системи „учень – учитель” ззовні, визначає динаміку розвитку навчального середовища.

Однак головною складовою вищезазначеного середовища залишається учитель. Не можна недооцінювати значущості особистості вчителя як організатора навчально-виховного процесу, носія певної культури, в тому числі культури мислення, представника старшого покоління, через якого передається не тільки зміст навчального предмета, але й культурна спадщина. Для вчителя, якщо він знаходиться навіть всередині навчального середовища, характерний погляд на це середовище „ззовні”, з точки зору організатора, керівника процесу. До діалогічної взаємодії учня з навчальним середовищем додається жива мова вчителя, діалог вчителя з учнем.

У цьому зв'язку зрозумілою стає та роль, що відіграє вчитель у створенні і підтриманні атмосфери взаємоповаги і доброзичливості в навчальному середовищі „учень – учитель” – атмосфери, сприятливої для появи нових ідей і думок. Першим кроком створення такої атмосфери є розвиток почуття психологічної захищеності у дітей. Учителю слід пам'ятати, що критичні висловлювання на адресу учнів і створення у них відчуття, що їхні пропозиції неприйнятні і нерозумні, – це найвірніший засіб пригнітити їх творчі здібності. Учителю слід ставитися з повагою до думок, висловлюваних учнями. Більше того, вчитель має заохочувати учнів у їхніх спробах братися за складні задачі, розвиваючи тим самим їх мотивацію і наполегливість [9].

Як свідчить досвід організації навчально-виховного процесу в основній школі, існує певний закон взаємозв'язку творчої самореалізації учня і освітнього середовища, що був викладений А.В.Хуторським у своїй книзі „Сучасна дидактика”. Він вважає, що ступінь реалізації творчого потенціалу учня залежить від умов, засобів і технологій, що включаються до забезпечення навчального процесу. Вибір учнем цілей навчання, відкритий зміст освіти, природовідповідні технології навчання, можливість індивідуальної траєкторії, темпу і форм навчання – ці умови підвищують творчу самореалізацію учня [13].

Оскільки в основній школі закладаються основи фізичного пізнання світу: учні опановують суть основних фізичних понять і законів, оволодівають науковою термінологією, основними методами наукового пізнання та алгоритмами розв'язування фізичних задач, у них розвиваються експериментальні вміння і дослідницькі навички, формуються початкові уявлення про фізичну картину світу, значимість оптимальної наукової організації навчального фізичного середовища для розвитку інтелектуальних здібностей учнів неухильно зростає. Тому створення інтелектуально-стимулюючого навчального середовища є одним із головних завдань методики фізики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Биков В.Ю. Інтеграція освіти України у світовий освітній простір і проектний підхід, як ефективний інструмент її реалізації // Професійна освіта: педагогіка і психологія / За ред.

- І. Зязюна, Н. Нічкало, Т. Левовицького, І. Вільш. – Україно-польський журнал. Видання III. Вид-во: ЗАТ “ВПОЛ”, Київ – Ченстохово, 2001.
2. Бугаєв А.И. Методика преподавания физики в средней школе: Теор. основы: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по физ-мат. спец. – М.: Просвещение, 1981.–288 с.
 3. Гуржій А.М., Орлова І.В., Шут М.І., Самсонов В.В. Засоби навчання загальноосвітніх навчальних закладів (теоретико – методичні основи): Навчальний посібник. – К.: НМЦ засобів навчання, 2001.
 4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Петер. Ком., 1999. – 368 с.: (Серия “Мастера психологии”)
 5. Жук Ю.О. Роль засобів навчання у формуванні навчального середовища // Нові технології навчання. 1998. – № 22. – С. 106-112. Жук Ю.О. Інформаційні технології у навчанні фізиці // IV Всеукраїнська науково-практична конференція “Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку”. – Миколаїв: МДПУ, 2001.
 6. Иванова Л.А. Активизация познавательной деятельности учащихся при изучении физики. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.
 7. Книга вчителя фізики, астрономії: Довідково-методичне видання /Упоряд. О.В. Хоменко, І.А.Юрчук. – Х.: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 353 с.
 8. Костюкевич Д.Я. Освітнє середовище як технологічна передумова ефективності навчального процесу з фізики // Зб. наукових праць Кам'янець-Подільського державного пед. ун-ту. – Кам'янець-Подільськ, 2000 р. – Вип. – 5.
 9. Лефрансуа Ги. Прикладная педагогическая психология. – СПб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2005.- 416с.
 10. Основи нових інформаційних технологій навчання: Посібник для вчителів / Авт, кол.; За ред. Ю.І. Машбиця / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К.: ІЗМН, 1997. – 264 с.
 11. Разумовский В.Г. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике, М.: Просвещение, 1975. – 272 с.
 12. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.: ил. – (Серия “Мастера психологии”)
 13. Хуторской А.В. Современная дидактика для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
 14. Guilford J.P. The nature of human intelligence .N.Y.;MC Graw Hill 1967
 15. Sternberg R.J.(1990). Intellectual styles.Theory and classroom implications. In: // Pressusen B.Z. (Ed.). Learning and thinking styles: Classroom, interaction. Washington D C: Nat. Educ. Association. – P.18-42.

УДК 37.025

Копаниця К.В.

РОЛЬ ТА МІСЦЕ НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СИТУАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Дана стаття присвячена визначенню сутнісних аспектів та характеристик навчально-педагогічної ситуації у педагогічному процесі. Проведений аналіз дозволяє висвітлити роль та місце навчально-педагогічної ситуації як суттєвого елемента освітнього середовища.

The paper is dedicated to definition of the main aspects and characteristics of a learning-pedagogical situation in the pedagogical process. The conducted analysis allows define the role and place of a learning-pedagogical situation as an essential element of educational medium.

Перехід до особистісної парадигми є основною тенденцією в розвитку сучасної освіти. Зміст освіти в педагогіці особистості може бути задано лише на основі моделей ситуацій, що актуалізують у навчально-виховному процесі колізії, які вимагають прояви особистісних функцій учня. Однак труднощі виникають при спробі створення ситуацій, що забезпечують затребуваність особистісних проявів людини у освітньому середовищі.

Проблема освітнього середовища досліджувалась у працях педагогів (М.Н. Жрецький, Т.І. Шамова, І. Якименська та ін.), методистів (П.С. Атаманчук, А.І. Кух, В.Д. Шарко та ін.). У них обґрунтовано значення середовища для саморозвитку особистості, визначено структурні компоненти та розкрито можливості їх розробки для конкретних дисциплін. У контексті нашого дослідження цікавим виглядає визначення цього феномена Ясвіним В.А. [7: 174] який під освітнім середовищем розуміє таку систему впливів та умов формування особистості, які мають місце у соціальному та просторово-предметному її оточенні. Освітнє середовище являє собою сукупність матеріальних факторів освітнього процесу та міжособистісних взаємовідносин, які встановлюють суб'єкти навчання у процесі своєї взаємодії. Суб'єкти, що створюють освітнє середовище, постійно впливають на неї в процесі свого функціонування. Проте й освітнє середовище і як цілісність, і окремими своїми елементами має вплив на кожного суб'єкта освітнього процесу. Поняттям, яке найбільше б коректно описувало систему педагогічних засобів і умов впливу на розвиток особистості суб'єкта в освітньому середовищі, можна вважати поняття “ситуація”.

Таким чином, поворот освіти до особистості, викликаний глобальними процесами гуманізації і демократизації соціуму, *актуалізує* дослідження місця навчально-педагогічної ситуації в освітньому середовищі.

Метою роботи є висвітлення сутності, різних аспектів та характеристик навчально-педагогічної ситуації та обґрунтування на цій основі місця та ролі цих ситуацій у формуванні освітнього середовища.

В основі традиційних освітніх технологій лежить включення учня в конкретну предметну діяльність, що характеризується спеціальними властивостями, внутрішньою організацією, завдяки яким виконуючий її суб'єкт опановує заздалегідь заданим досвідом. Цей предметно-діяльнісний підхід до розробки освітніх технологій не є цілком прийнятним, оскільки спрямований на формування не предметно-когнітивних, а смислових відносин суб'єкта. У цьому випадку виявляється обмеженість можливостей педагогіки впливати на особистість. Під розвитком особистості в науковій літературі [6: 37] розуміють розвиток у першу чергу її атрибутивних функцій: вибірковості, осмислення діяльності, довільності, креативності, рефлексивності, відповідальності, автономності. У це поняття також включають розвиток змісту її духовної сфери – світоглядних, моральних, естетичних і інших цінностей у формі мотивів, установок і здібностей.

Становлення учня суб'єктом навчальної діяльності означає послідовний перехід його від ситуативно залежної поведінки до позаситуативної самоорганізації. У такий спосіб особистісним процесом є не засвоєння знання як такого, а виявлення з маси інформації власного знання; не засвоєння запропонованої оцінки, а побудова особистого оцінного судження; не виконання заданої діяльності, а вироблення її індивідуального стилю як способу самовираження через цю діяльність.

Поняття “ситуація” починає широко входити в науковий апарат сучасної психології і педагогіки. У деяких випадках під ситуацією розуміють тільки сукупність зовнішніх обставин, що визначають спосіб і протікання деякої діяльності. Однак, на думку Б.Ф. Ломова, це визначення звужує значення терміна, оскільки із ситуації виключений суб'єкт, який здійснює ту чи іншу діяльність. Ситуація – це завжди просторово-часова характеристика буття суб'єкта. Ситуацію визначають як сукупність всіх умов – зовнішніх і внутрішніх, об'єктивних і суб'єктивних, які детермінують в даний момент життєдіяльність людини [6: 88].

У ситуаціях відбиваються різні типи взаємодії людини з різними сторонами навколишньої дійсності: відносини людини до предметного світу (об'єктно-суб'єктивні відносини) і відносини між людьми (суб'єкт – суб'єктні). Перші ситуації умовно називають предметними ситуаціями, а другі – соціальними.

До числа різновидів соціальних ситуацій відносяться навчально-педагогічні. Навчально-педагогічна ситуація вважається структурною одиницею дидактичного процесу. Навчальний чи педагогічний процес як система деяких дій і операцій мають бути до чогось

віднесені, тобто, на думку Якуніна В.А., “повинне бути деяке єдине поле їхнього застосування”. Таким полем – сукупністю умов і обставин, куди активним чином включені педагог і учень як суб’єкти педагогічної і навчальної діяльності – є навчально-педагогічна ситуація.

Навчально-педагогічна ситуація, яка відбиває суб’єкт-суб’єктну взаємодію, відрізняється від інших соціальних ситуацій тим, що та сама ситуація стосовно викладача, вихователя, учителя виступає як педагогічна, а стосовно учнів – як навчальна. При навчальній ситуації педагог виступає для учнів елементом обставин, при розгляді тієї ж ситуації як педагогічної учень стає елементом зовнішніх обставин для педагога.

Як відзначає В.А. Якунін, усі соціальні ситуації, до числа яких відносяться й навчально-педагогічні, відрізняються винятковою складністю, динамічністю, мінливістю, суперечливістю і невизначеністю, тобто такими рисами, що додають їй проблемний характер. Підсилювачами невизначеності можуть виступати великий склад елементів ситуації і зв’язків між ними (складність ситуації), чи дефіцит або надмірність інформації, що підвищують невизначеність, ліміти часу та ін.

Ситуація – особливий педагогічний механізм, який ставить її учасників у нові умови. Вони трансформують звичний хід життєдіяльності суб’єктів ситуації, що потребує від них нової моделі поведінки, чому передує рефлексія, осмислення і переосмислення сформованої ситуації. У такий спосіб навчально-педагогічна ситуація виникає не випадково, а створюється цілеспрямовано. Під навчально-педагогічною ситуацією в дидактичній літературі, зокрема у [3] розуміють складову частину педагогічного процесу, педагогічну реальію, через яку педагог керує педагогічним процесом і педагогічною системою. Навчально-педагогічна ситуація є концентрованим вираженням педагогічного процесу і педагогічної системи в їхньому тимчасовому просторі. При цьому дидактичний процес – це цілеспрямовано створювана динаміка ситуацій навчання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, присвяченої ситуаціям, які мають місце у педагогічному процесі, показав, що не існує загально-визначеної класифікації таких ситуацій. Проте можна визначити певний набір ознак, за якими можна визначити різні типи цих ситуацій. Наприклад:

- за місцем виникнення і протікання (на уроці, поза уроком, на вулиці, вдома тощо);
- за ступенем проєктивності (навмисно створені, природні, стихійні, спроектовані);
- за ступенем оригінальності (стандартні, нестандартні, оригінальні);
- за ступенем керованості (жорстко задані, некеровані, керовані);
- за складом учасників (учень-учень, учень-викладач тощо);
- за закладеними протиріччями (конфліктні, безконфліктні, критичні);
- за педагогічною спрямованістю (виховні, проблемні, навчальні тощо).
- за характером (дисциплінарні, міждисциплінарні, загальнонаукові).

У психолого-педагогічних джерелах серед ситуацій, що виникають у педагогічному процесі виділяються також виховні та дидактичні ситуації. За визначенням Олефіренко Н.В та Андрієвської В.М. [4: 163], дидактичну ситуацію складають дидактичні умови становлення навчальної діяльності учня, які свідомо проєктуються педагогом і реалізуються у навчальному процесі. Дидактичні ситуації мають у собі виховні аспекти, але педагогу необов’язково використовувати їх у навчанні. Відповідно до характеру пізнавальної діяльності учня дидактичні ситуації поділяють на: репродуктивні, які передбачають діяльність виконавчого характеру; продуктивні ситуації відтворюються на основі реконструктивної активності, яка передбачає не тільки відтворення певних знань умінь та навичок, але й вибір способів діяльності, використання здобутих знань, прийомів дій в інших ситуаціях; творчі ситуації вимагають розв’язання деякого діалектичного протиріччя, що пов’язано з пошуком нового методу, прийому, засобу діяльності.

Зміст діяльності учня визначається специфікою того об’єкта (математичного, фізичного, історичного і т.п.), який підлягає вивченню. Однак необхідно розрізняти, з одного боку, сам об’єкт вивчення (різні факти, закони і методи дисципліни, що вивчається), а з

іншого – ставлення учня до цього об'єкта. Це ставлення створює у процесі навчання свою специфічну ситуацію – пізнати ще не пізнаний об'єкт, визначити його цінність, оволодіти прийомами роботи з цим об'єктом. Таку ситуацію Кулюткін Н.В. визначає як ситуацію навчальної задачі. Навчальні задачі будуються у результаті відбору знання із певної галузі науки та практики, внаслідок дидактичної обробки цього знання у відповідності до цілей навчання та пізнавальних можливостей учнів.

Навчальну ситуацію (або ще її називають навчально-пізнавальною ситуацією) розглядають [2: 18] як одну з характеристик цілеспрямованої взаємодії двох суб'єктів навчання (педагога і учня), яка призводить до свідомого засвоєння учнем змісту навчання і яка сприяє розвитку учня. При плануванні та реалізації діяльнісно-сміслового підходу до формування в учнів знань, умінь і навичок метою створення навчально-пізнавальної ситуації є розвиток учня як особистості, як активного суб'єкта суспільної та трудової діяльності, становлення його особистості через досягнення їм розуміння матеріалу, що вивчається, у деякій предметній області. Отже, головне завдання ситуації – поставити учня у позицію суб'єкта активної діяльності.

Структура навчальної ситуації містить наступні складові: предмет опанування, суб'єкт навчання, навчальна діяльність, учитель. Предмет опанування – це система знань про той чи інший аспект дійсності, знаряддя і система дій з його використання, система розумових дій і операцій, що підлягають опануванню в процесі навчання. Суб'єктом навчання є учень, спрямований на освоєння предмета і має визначені передумови для цього опанування (раніше сформовані психологічні системи регуляції діяльності, у тому числі і мотиваційні механізми, задатки і здібності, психофізіологічна, психічна і соціальна зрілість для оволодіння тією чи іншою діяльністю). У цьому контексті навчальну діяльність можна визначити як спеціально організовану активність суб'єкта навчання, спрямовану на засвоєння змісту предмета опанування, у процесі якої суб'єкт здобуває нові знання, якості.

У даному випадку ситуація – не довільно виділений момент життєдіяльності вчителя й учнів, а ситуація процесу, виділена на основі сутнісної характеристики цілісного прояву рушійних сил досліджуваного процесу. Виявлення закономірної системи ситуацій, що розвиваються, є шляхом до створення технології.

Отже, специфічна природа навчальної ситуації як характерної складової цілісного дидактичного процесу, її навчальні та виховні аспекти, наявність власної структури та змістовних компонентів дозволяють визначити її як елемент освітнього середовища, що відображує сукупність як зовнішніх, просторових, так і внутрішніх умов буття особистості у процесі навчальної діяльності, і в даних умовах характеризує взаємодію та розвиток усіх суб'єктів цієї діяльності. Цей висновок актуалізує подальші дослідження у галузі створення технологій, орієнтованих на цілеспрямоване моделювання навчальних ситуацій у процесі взаємодії педагога та учнів у навчальному процесі.

Висновки. В роботі розглянуто й охарактеризовано сутність та основні аспекти і характеристики навчально-педагогічної ситуації та обґрунтовано її місце й роль як елемента освітнього середовища.

До перспектив дослідження можна віднести визначення відмінностей у підходах до створення педагогічних ситуацій у різних технологіях навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192с.
2. Брейтигам Э.К., Каракозов С.Д. Учебное применение образовательной информатики при изучении начал математического анализа в школе // Пед. информатика, 2004, №1. С.17-21.
3. Кулюткин Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя/ Ю.Н. Кулюткин. – М.: Педагогика, 1981. – 120с.
4. Олефіренко Н.В., Андрієвська В.М. Особливості проектування дидактичних ситуацій у навчанні молодших школярів за допомогою комп'ютера. Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка №4(84) квітень 2005. – С.162-166.

5. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999, 272с.
6. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты/ В.А. Якунин. – Л.: ЛГУ, 1988. – 160с.
7. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365с.

УДК 37.031

Марченко О.А.

РОЗШИРЕННЯ БАНКУ ЗАВДАНЬ ДЛЯ ПЕРЕВІРКИ ЗАСВОЄННЯ УЧНЯМИ ТЕОРЕТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ З МЕХАНІКИ ДЛЯ УРАХУВАННЯ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ НАВЧАННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

У статті обґрунтована необхідність розширення банку завдань збірника для державної підсумкової атестації. На прикладі теми “Закон збереження моменту імпульсу” продемонстрований принцип побудови системи завдань, які спрямовані на перевірку рівня засвоєння теоретичного матеріалу учнями фізико-математичних класів.

In article the necessity of extension of task collection for state final attestation is substantiated. The principle of task creation is shown on the example of the law of conservation of angular momentum.

1. Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Реформою загальної середньої освіти передбачено, що у старших класах (останні три роки 12-річного терміну навчання) школярі вивчатимуть курс фізики, що має відповідати обраному ними профілю навчання. Це обумовлює потребу у створенні відповідного дидактичного забезпечення для кожного з профілів. Ця стаття присвячена одному з проведених нами досліджень, що стосується фізико-математичного профілю навчання, а саме – проблемі перевірки засвоєння учнями теоретичного матеріалу з механіки.

За сучасними уявленнями, невід'ємною складовою технології навчання мають бути цілі вивчення певного матеріалу [2; 10]. Причому вони повинні бути сформульовані у діагностичному вигляді, тобто шляхом створення спеціальних завдань. Наявність завдань не тільки спрощує роботу вчителя з перевірки досягнення задекларованих цілей навчання, але і певним чином спрямовує всю його роботу. Так, у [8] було показано, що зазначені у програмах цілі навчання не мають безпосереднього впливу на поведінку вчителів і учнів у навчальному процесі. Важливим виявляється те, як цілі навчання відбиваються у системі оцінювання навчальних досягнень. І якщо існує невідповідність між системою оцінювання і проголошеними цілями навчання, то в більшості випадків орієнтація йтиме саме на те, як оцінюватимуться результати навчальної діяльності.

На сьогодні цілі вивчення фізики, у тому числі і теоретичного матеріалу, визначені у відповідних програмах [12], крім того, існує збірник різнорівневих завдань для державної підсумкової атестації з фізики [5]. Отже, можна вважати, що за допомогою цього збірника цілі вивчення фізики у середній школі є, певною мірою, діагностично поставленими.

Нами було проаналізовано цей збірник з метою виявлення завдань, за допомогою яких можна було б здійснювати перевірку засвоєння учнями теоретичного матеріалу з механіки. В результаті цього аналізу ми дійшли висновку, що всі завдання з механіки *початкового, середнього та достатнього* рівнів можна вважати такими, що перевіряють володіння учнями саме теоретичним матеріалом.

Однак, якщо порівняти вимоги програми з механіки для класів фізико-математичного профілю та відповідні завдання початкового, середнього та достатнього рівнів згаданого вище збірника, то неважко побачити, що завдань недостатньо – вони не охоплюють всіх тем, що зазначені у програмі. Отже, така ситуація потребує проведення певного дослідження, метою якого має бути аргументоване доповнення банку завдань збірника [5].

2. Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковується розв'язання даної проблеми. Такий напрям дидактики фізики, як методика поглибленого вивчення фізики у середній школі, виник ще у 1967 році [3: 28]. Зрозуміло, що з того часу було видано чимало відповідних посібників, але для нашого дослідження будуть важливими ті з них, у яких неабияка увага приділяється питанню перевірки знань учнів. У першу чергу це збірники задач для класів фізико-математичного спрямування [4: 11], аналіз яких може виявити завдання, що перевіряють знання теоретичного матеріалу і не вимагають від учнів володіння специфічними прийомами розв'язування задач.

Необхідно також звернутися до збірників задач з фізики для вищих навчальних закладів. Так, серед якісних питань та задач збірника з загальної фізики [1] можна виокремити такі, що мають виконуватися школярами після вивчення поглибленого курсу механіки.

3. Виділення не вирішених раніше питань із загальної проблеми. Формулювання мети статті. Як було зазначено вище, завдання початкового, середнього та достатнього рівнів збірника [5] не охоплюють усіх тем поглибленого курсу механіки, що зазначені у програмі [12]. Нижче поданий перелік тем, перевірку засвоєння яких неможливо здійснити за допомогою цього збірника:

- “Явища, що спостерігаються в неінерціальних системах відліку”;
- “Кутове прискорення. Основне рівняння динаміки обертального руху. Момент інерції”;
- “Момент імпульсу. Закон збереження моменту імпульсу”;
- “Залежність тиску рідини від швидкості її течії. Рівняння Бернуллі”;
- “Вимушені коливання. Резонанс”;
- “Механічні хвилі”.

Крім того, навіть “забезпечені” завданнями теми курсу механіки потребують створення додаткових завдань для надання вчителям можливості урахування фізико-математичного профілю навчання.

У даній статті ми ставимо собі за мету представити створені нами завдання перших трьох рівнів, що мають перевіряти засвоєння учнями фізико-математичних класів теоретичного матеріалу з теми “Закон збереження моменту імпульсу”.

4. Виклад основного матеріалу статті. Програма з механіки для класів фізико-математичного профілю [12] надає можливість скласти певний перелік понять та законів, що мають засвоїти школярі, вивчаючи обертальний рух твердого тіла та закони збереження в механіці. Домовимося, що для теми “Закон збереження моменту імпульсу” ми будемо мати на увазі наступний перелік:

- момент імпульсу;
- момент інерції;
- основне рівняння динаміки обертального руху твердого тіла;
- закон збереження моменту імпульсу.

Однак цього переліку для створення завдань недостатньо – необхідно конкретизувати його, виокремивши у матеріалі *сміслові елементи*, знання яких вимагається від учнів. Під смисловими елементами навчального матеріалу ми будемо, спираючись на дослідження І.І. Нурмінського та Н.К. Гладишевої [9], розуміти найменші складові частини матеріалу, які ще зберігають самостійний фізичний зміст.

Для виокремлення смислових елементів були проаналізовані не тільки підручник [13], а і збірники задач з фізики для шкіл фізико-математичного профілю [4: 11] та вищих

навчальних закладів [1]. Аналіз дозволив виокремити 18 смислових елементів (їх порядок у наведеному нижче списку для цілей нашої статті не має принципового значення):

1. Поняття моменту інерції твердого тіла відносно заданої осі.
2. Кінетична енергія тіла, що обертається навколо нерухомої осі ($E_k = \frac{I\omega^2}{2}$).
3. Момент інерції матеріальної точки ($I = mR^2$).
4. Момент інерції тонкого однорідного кільця відносно осі, що проходить через його центр перпендикулярно до площини кільця ($I = mR^2$).
5. Момент інерції однорідного суцільного циліндра відносно його осі ($I = \frac{mR^2}{2}$).
6. Момент інерції системи тіл ($I = I_1 + I_2 + \dots + I_n$).
7. Момент інерції тонкостінного однорідного циліндра відносно його осі ($I = mR^2$).
8. Момент інерції однорідного стержня відносно осі, що проходить через один з його кінців перпендикулярно до стержня ($I = \frac{ml^2}{3}$).
9. Момент інерції тонкостінної однорідної сфери відносно осі, що проходить через її центр ($I = \frac{2}{3}mR^2$).
10. Теорема про момент інерції твердого тіла відносно початку прямокутної системи координат ($I_x + I_y + I_z = 2\Theta$).
11. Формула зв'язку моментів інерції відносно осей координат для тонкої пластини, що розташована у площині XY ($I_x + I_y = I_z$).
12. Ідея про те, що момент інерції системи матеріальних точок не змінюється при їх переміщенні за умови, що відстань від цих точок до осі залишається сталою.
13. Теорема Гюйгенса – Штейнера.
14. Імпульс тіла, що обертається навколо нерухомої осі.
15. Момент імппульсу твердого тіла, що обертається навколо нерухомої осі ($L = I\omega$).
16. Основне рівняння динаміки обертального руху твердого тіла.
17. Закон збереження моменту імппульсу.
18. Теорема про кінетичну енергію.

Перейдемо до розгляду прикладів завдань на перевірку знання учнями виділених нами смислових елементів.

Завдання *початкового* рівня мають перевіряти, чи “впізнає” учень смисловий елемент, причому необхідно врахувати, що наведений перелік смислових елементів є неоднорідним. На нашу думку, на початковому рівні має сенс перевіряти знання лише елементів №№ 1 – 4, 7, 10 – 13, 15, 16, 18. Наведемо приклади завдань для деяких з перелічених елементів:

Смисл. ел. №2 (Кінетична енергія тіла, що обертається ...).

Завдання: Кінетична енергія обертального руху твердого тіла навколо нерухомої осі визначається формулою...

А) $\frac{m\omega^2}{2}$; Б) $\frac{I\omega^2}{2}$; В) $\frac{mR^2}{2}$; Г) $I\omega$.

Смисл. ел. №10 (Теорема про момент інерції твердого тіла відносно ...).

Завдання: Враховуючи, що через I_x , I_y , I_z позначені моменти інерції тіла відносно координатних осей, а через Θ – момент інерції відносно точки перетину цих осей, оберіть правильне твердження:

A) $2(I_x + I_y + I_z) = \Theta$;

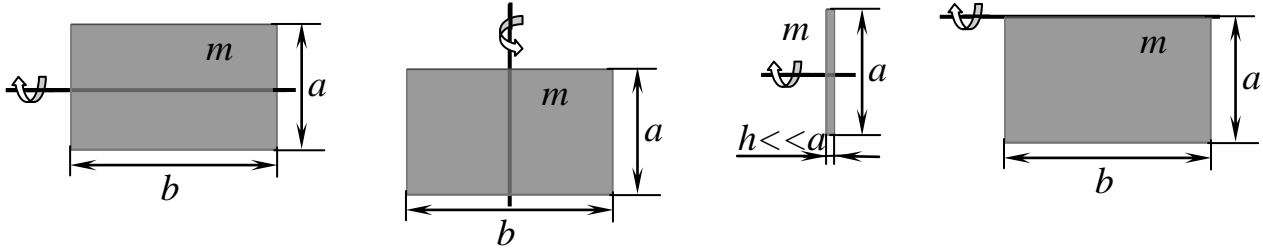
Б) $I_x + I_y + I_z = \Theta$;

В) $I_x + I_y + I_z = 3\Theta$;

Г) $I_x + I_y + I_z = 2\Theta$.

Смисл. ел. №12 (Ідея про ...).

Завдання: Відносно яких з поданих на рисунку осей моменти інерції тонкої пластини ($h \ll a < b$) співпадають?



1)

2)

3)

4)

A) 1 і 3;

Б) 2 і 3;

В) 1 і 4;

Г) 1 і 2.

Смисл. ел. №13 (Теорема Гюйгенса – Штейнера).

Завдання: Оберіть правильне твердження:

A) через I_0 у теоремі Гюйгенса – Штейнера ($I = I_0 + ma^2$) позначений момент інерції тіла відносно будь-якої заданої осі;

Б) через I_0 у теоремі Гюйгенса – Штейнера ($I = I_0 + ma^2$) позначений момент інерції тіла відносно осі, що проходить через центр мас тіла;

В) через I та I_0 у теоремі Гюйгенса – Штейнера ($I = I_0 + ma^2$) позначені моменти інерції тіла відносно двох перпендикулярних осей;

Г) через a у теоремі Гюйгенса – Штейнера ($I = I_0 + ma^2$) позначений певний лінійний розмір тіла.

Смисл. ел. №15 (Момент імпульсу твердого тіла ...).

Завдання: У міжнародній системі фізичних величин момент імпульсу вимірюється у ...

A) $\hat{e}_a \cdot \hat{i}$;

Б) $\frac{\hat{e}_a \cdot \hat{i}^2}{\hat{n}}$;

В) $\frac{\hat{e}_a \cdot \hat{i}}{\hat{n}}$;

Г) $\hat{e}_a \cdot \hat{i}^2$.

Смисл. ел. №16 (Основне рівняння динаміки обертального руху ...).

Завдання: Рівняння, що описує обертальний рух твердого тіла навколо нерухомої осі, має вигляд ...

A) $L = M\omega$;

Б) $M = L\varepsilon$;

В) $M = I\varepsilon$;

Г) $\varepsilon = MI$.

Смисл. ел. №18 (Теорема про кінетичну енергію).

Завдання: Якщо тіло здійснює і обертальний (навколо певної осі), і поступальний рух, то його загальну кінетичну енергію можна визначити за формулою:

A) $E_k = \frac{mv^2}{2} \pm \frac{I\omega^2}{2}$ (знак обирається в залежності від напрямку обертання);

Б) $E_k = \frac{I\omega^2}{2}$;

В) $E_k = \frac{I\omega^2}{2} - \frac{mv^2}{2}$;

Г) $E_k = \frac{mv^2}{2} + \frac{I\omega^2}{2}$.

Перейдемо до розгляду створених нами завдань середнього рівня. Ці завдання мають перевіряти засвоєння безпосередньо тих смислових елементів, які не перевірялися на початковому рівні. Крім того, необхідні завдання, що містять нескладні комбінації смислових елементів. Саме комбінації дозволяють складати необхідну кількість завдань і перевіряти кожен з елементів декількома способами. Наведемо приклади.

Смисл. ел. №5. (Момент інерції однорідного суцільного циліндра ...).

Завдання: Момент інерції однорідного суцільного циліндра масою m і радіусом R відносно його осі, дорівнює:

- А) $\frac{mR^2}{4}$; Б) $\frac{mR^2}{2}$; В) mR^2 ; Г) $\frac{3}{2}mR^2$.

Смисл. ел-ти №2 (Кінетична енергія тіла, що обертається ...) і №4 (Момент інерції тонкого однорідного кільця ...).

Завдання: Кінетична енергія обертального руху тонкого кільця радіусом R і масою m , який розкручено до кутової швидкості ω навколо його осі, дорівнює:

- А) $\frac{mR^2\omega^2}{4}$; Б) $\frac{mR^2\omega^2}{2}$; В) $mR^2\omega^2$; Г) $2mR^2\omega^2$.

Смисл. ел-ти №3 (Момент інерції матеріальної точки) і №6 (Момент інерції системи тіл).

Завдання: Момент інерції гантелі, що складається з точкових мас m_1 і m_2 , які знаходяться на кінцях легкого стержня, якщо вісь її обертання перпендикулярна стержню та знаходиться на відстанях r_1 та r_2 від точкових мас, дорівнює:

- А) $\frac{1}{2}(m_1r_1^2 + m_2r_2^2)$; Б) $m_1r_2^2 + m_2r_1^2$;
 В) $m_1r_1^2 + m_2r_2^2$; Г) $\frac{m_1^2}{m_1 + m_2}r_1^2 + \frac{m_2^2}{m_1 + m_2}r_2^2$.

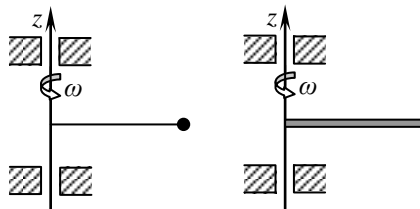
Смисл. ел-ти №4 (Момент інерції тонкого однорідного кільця ...) і №15 (Момент імпульсу твердого тіла ...).

Завдання: Обруч масою m і радіусом R обертається з кутовою швидкістю ω навколо нерухомої осі, що проходить через центр обруча перпендикулярно до його площини. Момент імпульсу обруча відносно цієї осі дорівнює:

- А) $\frac{mR^2\omega}{2}$; Б) $\frac{mR^2\omega}{4}$; В) $2mR^2\omega$; Г) $mR^2\omega$.

Смисл. ел-ти №3 (Момент інерції матеріальної точки) і №8 (Момент інерції однорідного стержня ...).

Завдання: Розгляньте дві механічні системи (див. рис.). Перша являє собою тягарець масою m , що закріплений на кінці горизонтально розташованого невагомому стержня довжиною l , а друга – горизонтально розташований однорідний стержень масою m і довжиною l . Кінці стержнів з'єднані з вертикальними осями, що обертаються з кутовою швидкістю ω . Оберіть правильне твердження:



- А) момент інерції тягарця відносно осі обертання більший за момент інерції стержня у 2 рази;
 Б) момент інерції тягарця відносно осі обертання більший за момент інерції стержня у 3 рази;
 В) момент інерції тягарця відносно осі обертання менший за момент інерції стержня у 3 рази;
 Г) момент інерції тягарця відносно осі обертання більший за момент інерції стержня у 12 разів.

Складаючи завдання середнього рівня, можна використовувати смислові елементи не тільки вказаної теми, а і такі, що відносяться до раніше вивченого учнями матеріалу. Наприклад:

Смисл. ел. №2 (Кінетична енергія тіла, що обертається ...) і закон збереження енергії.

Завдання: До маховика з моментом інерції I , що обертається з кутовою швидкістю ω_1 , приклали гальмівну колодку. Через деякий час кутова швидкість маховика зменшилася до значення ω_2 . Яка енергія виділилася за цей час у вигляді теплоти?

$$\text{А) } \frac{I(\omega_1^2 - \omega_2^2)}{2}; \quad \text{Б) } \frac{I(\omega_1^2 + \omega_2^2)}{2}; \quad \text{В) } I(\omega_1^2 - \omega_2^2); \quad \text{Г) } I(\omega_1^2 + \omega_2^2).$$

Зауважимо, що ці завдання спеціально створювалися такими, щоб їх можна було виконувати *усно*. Ми спиралися на давно існуючу у педагогічній психології думку про необхідність поступового згортання розумових дій з метою включення їх у складніші розумові дії. У застосуванні до навчання фізики це означає, що необхідно сприяти поступовому переходу від письмового розв'язування завдань до усного, причому це стосується завдань усіх рівнів складності. Як показує досвід, в результаті цілеспрямованої роботи у цьому напрямку школярі навчаються обмірковувати і обговорювати доволі складні теоретичні питання, що і є бажаним [7].

Тому і завдання *достатнього* рівня ми будемо формулювати у такому вигляді, щоб було можливим їх *усне* розв'язування. Додамо, що один з варіантів методики ознайомлення учнів фізико-математичних класів з поняттям моменту інерції, використання якого дозволяє навчити школярів усно розв'язувати подібні і навіть складніші завдання, був описаний у [6]. Завдання достатнього рівня повинні містити більш складні комбінації смислових елементів. Наведемо приклади завдань достатнього рівня та продемонструємо, яким чином їх можна розв'язати усно.

Завдання: Два подібних маховика зроблені з однакового металу, причому лінійні розміри другого вдвічі більші лінійних розмірів першого. Як відносяться кінетичні енергії маховиків за їх однакової кутової швидкості обертання?

- А) кінетична енергія першого маховика більша у 4 рази;
- Б) кінетична енергія першого маховика більша у 8 разів;
- В) кінетична енергія першого маховика більша у 16 разів;
- Г) кінетична енергія першого маховика більша у 32 рази.

Для виконання цього завдання учні мають знати, що кінетична енергія тіла, яке обертається навколо нерухомої осі, пропорційна моменту інерції цього тіла (відносно тієї ж осі), і розуміти, що момент інерції пропорційний масі тіла та квадрату лінійних розмірів. Врахувавши, що маса тіла пропорційна кубу лінійних розмірів, школярі можуть прийти до висновку, що кінетична енергія тіла пропорційна п'ятому ступеню лінійних розмірів тіла. Отже, відповідь: кінетична енергія першого маховика більша у $2^5 = 32$ рази.

Завдання: Горизонтальна платформа масою m і радіусом R обертається з кутовою швидкістю ω . На краю платформи стоїть людина масою m_1 . З якою кутовою швидкістю буде обертатися платформа, якщо людина перейде від краю платформи до її центра? Людину можна вважати матеріальною точкою, а платформу – однорідним диском.

$$\text{А) } \frac{2m_1 + m}{m} \omega; \quad \text{Б) } \frac{m_1 + m}{m} \omega; \quad \text{В) } \frac{m}{m + 2m_1} \omega; \quad \text{Г) } \frac{2m_1}{m + 2m_1} \omega.$$

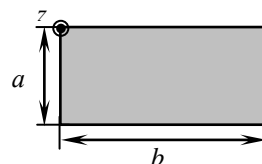
Це завдання потребує від учнів застосування закону збереження моменту імпульсу – кутова швидкість обертання платформи збільшиться у стільки ж разів, у скільки зменшиться момент інерції системи “платформа – людина” в результаті переходу людини до центра платформи. Момент інерції системи до пересування людини дорівнює сумі моменту інерції однорідного диска масою m і радіусом R та матеріальної точки масою m_1 , що знаходиться на

відстані R від осі, – $\frac{1}{2}mR^2 + m_1R^2$. Після переходу людини до центра платформи момент

інерції системи дорівнюватиме моменту інерції диска – $\frac{1}{2}mR^2$. Отже, відповідь: платформа

буде обертатися зі швидкістю $\frac{2m_1 + m}{m} \omega$.

Завдання: Знайти момент інерції тонкої прямокутної пластинки відносно осі Z (див. рис.). Відомі маса пластинки m та її розміри a і b .



А) $\frac{mb^2}{3}$; Б) $\frac{m(a^2 + b^2)}{12}$; В) $\frac{m(a^2 + b^2)}{3}$; Г) $\frac{ma^2}{12}$.

При виконанні цього завдання стане у пригоді формула для тонких пластин, що розташовані у площині XY ($I_x + I_y = I_z$), та ідея про те, що момент інерції твердого тіла не змінюється при переміщенні його точок за умови, що відстань від цих точок до осі залишається сталою. Якщо розташувати осі X та Y так, щоб вони проходили вздовж бокових сторін пластини, то неважко буде помітити, що моменти інерції пластини відносно цих осей будуть дорівнювати відповідно $\frac{mb^2}{3}$ та $\frac{ma^2}{3}$. Отже, відповідь: $\frac{m(a^2 + b^2)}{3}$.

5. Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розробок. Проведення реформи загальної середньої освіти ставить чимало завдань перед методистами усіх рівнів. Одне з таких завдань – створення відповідного методичного забезпечення для старших класів фізико-математичного профілю.

У результаті проведеного дослідження була виявлена необхідність розширення банку завдань збірника для державної підсумкової атестації, були виокремлені смислові елементи, що мають засвоїти учні у процесі вивчення теми “Закон збереження моменту імпульсу”, та створені завдання для перевірки рівня їх засвоєння.

Зрозуміло, що подібні дослідження потрібно продовжувати. У подальшій роботі ми плануємо з'ясувати, якими завданнями необхідно доповнити збірник [5] для того, щоб в умовах фізико-математичних класів учителі мали можливість перевірити рівень засвоєння учнями теоретичного матеріалу з інших тем.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабаджан Е.И., Гервис В.И., Дубовик В.М., Нерсесов Э.А. Сборник качественных вопросов и задач по общей физике: Учеб. пособие для втузов. – М: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1990. – 400 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Бугаев А.И. Методика преподавания физики в средней школе: Теоретические основы: Уч. пособие для студентов пед. институтов по физ.-мат. спец. – М: Просвещение, 1981. – 288 с.
4. Задачи по физике. Учеб. пособие / И.И. Воробьев, П.И. Зубков, Г.А. Кутузова и др.; Под ред. О.Я. Савченко. – М.: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1988. – 416 с.
5. Збірник різнорівневих завдань для державної підсумкової атестації з фізики. – Харків: “Гімназія”, 2002. – 104 с.
6. Марченко О.А., Мінаєв Ю.П. Застосування мультимедійних засобів під час уведення поняття моменту інерції тіла // Надіслано до друку у Кам’янець-Подільський державний університет.
7. Марченко О.А., Мінаєв Ю.П. Усні задачі високого рівня з механіки // Фізика та астрономія в школі. – 2005. – №1. – С. 36-41.
8. Марченко О.А., Мінаєв Ю.П., Циганок М.М. Вплив системи оцінювання навчальних досягнень на вибір методів навчання / Збірник наукових праць. Випуск 24. – Херсон: Айлант, 2001, – С. 37-44.
9. Нурминский И.И., Гладишева Н.К. Статистические закономерности формирования знаний и умений учащихся. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
10. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева и др. / Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 1999. – 544 с.

11. Пинский А.А. Задачи по физике. Учебное пособие. Главная редакция физико-математической литературы издательства “Наука”. – М., 1977. – 288 с.
12. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Фізика, 7 – 11 класи / Бугайов О, Закота Л., Костюкевич Д., Мартинюк М. – К.: Шк. світ, 2001.
13. Физика: Механика: 9 кл.: Учеб. для углубленного изучения физики / М.М. Балашов, А.И. Гомонова, А.Б. Долицкий и др.; Под ред. Г.Я. Мякишева. – М.: Дрофа, 1996. – 496 с.

УДК 372.48

Мафтин Л.В.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОГРАМИ З УКРАЇНОЗНАВСТВА ДЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ І СТУПЕНЯ

У статті розглянуті концептуальні засади програми з українознавства для загальноосвітньої школи І ступеня, проаналізовані її структурні компоненти та змістове наповнення.

The article considers the conceptual basics of the Curriculum in Ukraine studies for the 1st stage secondary school and analyzes its structural components and contents.

Успішне реформування системи освіти можливе лише за умов докорінного перегляду теоретичних засад і концепцій усіх галузей освіти, приведення їх у відповідність до вимог часу. Особливої гостроти нині набувають проблеми зміни застарілих парадигм освіти, подолання усталених стереотипів, оновлення змісту навчально-виховного процесу. Чимало науковців наголошують на тому, що одним із найефективніших шляхів реформування національної освіти повинна стати українознавча методологія, яка є вагомим фактором формування повноцінної, цілісної особистості з високими моральними якостями, активною громадянською позицією, патріота своєї Батьківщини.

В історії української педагогіки проблема українознавчої складової змісту шкільної освіти, українознавчої методології державотворення широко обговорювалась у перші десятиліття ХХ ст., яке науковці справедливо вважають добою становлення різних галузей українознавства. Ідеями національного виховання й українського патріотизму просякнуті праці М.Грушевського, С.Єфремова, С.Русової, І.Огієнка, В.Пачовського, І.Велигорського та ін. Зокрема, С.Єфремов у книзі “Українознавство” (1920) закликає “якомога настійливіше дбати про українознавство – науку про рідний край, бо, коли обернемося до задоволення згаданої потреби, то не можемо не побачити великих у йому прогалин. І досі стоїть ця справа не зовсім тверда, на хисткому /.../ ґрунті” [2: 4], а повинна стати державною справою в інтересах України. Проблема методології українознавства набула широкого обговорення у педагогічній літературі. Вчені вважали, що українознавство має стати основою, осередком, своєрідною “віссю” навчально-виховного процесу.

Пріоритетність національно-гуманістичної системи цінностей у філософії й методології освіти нині обґрунтовують у своїх працях О.Сухомлинська, А.Алексюк, В.Євтух, О.Вишневський, Б.Ступарик, Г.Філіпчук, П.Кононеко та ін. Методичним засадам змісту шкільного українознавства присвячені праці М.Дмитренка, М.Стельмаховича, Р.Скульського, С.Домбровського. Проте актуальною залишається проблема пошуку оптимальних шляхів впровадження українознавства у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи, методичного забезпечення цієї навчальної дисципліни, педагогічних технологій його використання у навчанні та вихованні молодших школярів. Тож метою пропонованої статті ми ставимо розглянути концептуальні засади програми з українознавства для загальноосвітньої школи І ступеня, проаналізувати її структурні компоненти та змістове наповнення.

Вагомість українознавчих розвідок акцентував свого часу перший Президент незалежної України Л.Кравчук. Звертаючись з привітанням до учасників Міжнародної науково-практичної конференції “Роль вищих навчальних закладів (інституцій) у розвитку українознавства” (Київ, 1992) він схарактеризував українознавство як “політику і філософію нашої молоді держави” [4: 8]. Цю ідею підтримав і його наступник Л.Кучма: “Українознавство – вагомий чинник духовності нашого народу, дієвий рушій його національної визначеності, гідності і самосвідомості. “Українознавство в системі науки, освіти, культури” збагатило науковий і освітній простір, підготувало плідний ґрунт для введення українознавства до базового змісту освіти, піднесення патріотичного виховання громадян України” [4: 9]. Українознавчу філософію розбудови нашої держави акцентує і Указ Президента України В.Ющенка №1647/2005 “Про першочергові заходи щодо збагачення та розвитку культури і духовності українського суспільства”.

Широке вивчення українознавства передбачала Державна національна програма „Освіта. Україна ХХІ ст.”, „наповнити навчальний процес українознавством” вимагала „Концепція національного виховання”, схвалена Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти 30.06.1992 р., Державна програма „Українознавство в системі освіти, науки і культури”, затверджена Кабінетом Міністрів України 5.12.1995 р., а також урядова постанова №1239 від 5.08.1998 р. „Про базовий навчальний план середніх закладів освіти України”, за яким українознавство вводилось в інваріативну складову. Для успішного впровадження українознавства в систему національної освіти були створені відповідні нормативно-правова й науково-методична база: відкриті науково-дослідні центри українознавства, у багатьох ВНЗ засновано кафедри українознавства. Чимало рішень колегії Міністерства освіти і науки України окреслювали українознавчі пріоритети, визначали статус українознавства як навчальної дисципліни. Зокрема, у документі „Про концептуальні заходи гуманітарної освіти в Україні” (№14/4-3 від 27.12.1995 р.), українознавство виокремлюється серед основних напрямків гуманітарної освіти, запроваджується до державного компонента освіти і „як окрема навчальна дисципліна, і як філософія і методологія усіх освітніх предметів, як наукова основа національного виховання”. В „Концепції виховання дітей і молоді у національній системі освіти” (лютий 1996 р.) зазначається: „У загальноосвітніх школах (включаючи ліцеї та гімназії), професійно-технічних навчальних закладах, вузах обов’язковим стане викладання інтегрованого курсу „Українознавство”. Рішення „Про проект базового навчального плану середніх закладів освіти України” (24.12.1997 р.), де прийнято новий варіант Державного стандарту освіти, в інваріативній частині визначає позицію українознавства як самостійної навчальної дисципліни. „Концепція педагогічної освіти” (31.12.1998 р., №17/1) пріоритетним напрямом соціально-гуманітарної підготовки педагогічних працівників визначає українознавчий, реалізація якого забезпечується українознавством як нормативною навчальною дисципліною.

Наказ Міністерства України № 216 від 19.07.1995 р. та наказ Головного управління освіти м. Києва № 170 від 20.08.1997 р. детальніше акцентували українознавчу основу навчально-виховного процесу, позакласної та позашкільної діяльності. Чимало освітніх закладів різних типів, керуючись вказаними документами, запровадили вивчення українознавства як окремої навчальної дисципліни. Зокрема, українознавство викладається у деяких загальноосвітніх школах м. Києва та Київської області, Чернігівської, Кіровоградської, Черкаської, Миколаївської, Чернівецької та інших областей України. Однак, в українському шкільництві нині намітилися деякі негативні тенденції щодо процесу впровадження українознавства в систему освіти й науки. Раніше прийняті урядові постанови й міністерські рішення не виконуються, українознавство поступово виводиться з навчальних планів. Нові „Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів на 2001/2002-2004/2005 рр.” у початковій школі (1-4 кл.) замість українознавства пропонують предмет „Я і Україна”, у базовій середній школі (5-9 кл.) українознавство представлене тільки у варіативній частині, а у повній середній школі (10-12 кл.) українознавство втиснуте у рамки

освітньої галузі „Суспільствознавство” й фактично замінене факультативним курсом „Україна і світ”.

Відсутність чітко окреслених перспектив, ігнорування пропозицій науковців, учительського загалу щодо необхідності впровадження українознавства як окремого навчального предмета державного компонента освіти, безперечно, утруднює інтегрування цієї вагомій дисципліни у навчально-виховний процес національної школи. Принагідно зауважимо, що в інших країнах означені проблеми знаходять належне розуміння і підтримку з боку держави. Варто згадати, що ще у царській Росії в гімназіях, ліцеях і семінаріях викладалось „Родиноведение”, „Отечественное”, а нині, у Російській Федерації, – „Россиеведение”, у Білорусії в школах вивчають „Білорусознавство”, у Бельгії ще з початку ХХ ст. – „Вітчизнознавство”, у Німеччині – „Батьківщинознавство”, у Франції – „Я і моя Франція”.

Реалії сучасного життя, денаціоналізація значної частини суспільства, нівеляція духовності, відступ від етичних та моральних норм буття тощо доводять необхідність звернення до українознавчих цінностей, включення дітей та молоді в позитивну енергетику українського світу. „Часи вишиваних сорочок, свити і горілки минули і вже ніколи не вернуться”, писав у 20-ті роки минулого століття М.Міхновський. Нині нам потрібно розбудовувати державу згідно з сучасним розвитком цивілізації, враховуючи ті процеси, які відбуваються в цілому світі. Як ніколи наша молода держава потребує патріотів, національно свідомих громадян, гідних своєї багатой історії. Українознавство, впливаючи на формування світогляду дитини, допомагає їй пізнати себе, віднайти своє місце в долі українського народу, свідомо включитися в процеси державо-, націє-, культуротворення, розібратися у багатьох непростих проблемах, пов’язаних із такими категоріями, як „Я і рідна мова”, „Я і мій народ”, „Я і держава”, „Україна і світ” тощо.

Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України №1239 від 05.08.1998 р. „Про базовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів” та листом МОН України №1/9 – 388 від 19.08.2003 р., Науково-дослідним інститутом українознавства під керівництвом П.Кононенка була підготовлена й вдосконалена програма з українознавства для 1-12 кл. середньої загальноосвітньої школи. Наукові консультанти та рецензенти (Андрущенко В.П., Болюбаш Я.Я., Зязюн І.А., Курас І.Ф. та ін.) відзначають високий науковий рівень та потужний виховний потенціал цього вкрай необхідного вітчизняним освітянам документа, який містить пояснювальну записку, власне програму з українознавства для ЗОШ, критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, рекомендовану літературу, а також „Педагогічні технології українознавства в школі” як додаток.

У пояснювальній записці обумовлюється включення українознавства до структури та змісту освіти України, обґрунтовується необхідність українознавчої підготовки, українознавчого фундаменту гуманістичної освіти, визначаються основні центри (синтезовані в одному напрямі знання) – чинники українознавства, акцентується роль українознавства як інтегруючої навчально-виховної дисципліни, виокремлюється мета, головні завдання, розкриваються філософські засади та гуманістичні спрямування українознавства в школі. Окремими підрозділами подано термінологічний апарат, короткий зміст навчально-інтегративного курсу з розподілом за інформаційними блоками, а також вимоги до основних умінь учнів. Аналізуючи зміст вказаної програми, зазначимо, що структурування навчального матеріалу базується на основі фундаментальних положень сучасної науки, враховано пізнавально-інформаційний рівень суміжних дисциплін: історії, літератури, природознавства, географії тощо, передбачено практичну діяльність школярів (пошукова робота, організація музеїв, участь у різноманітних гуртках українознавчого спрямування й т.п.), витримано концентричний принцип побудови тощо. У початкових класах до кожної теми пропонується ще й орієнтовно-варіативне, художньо-образне оформлення, що може бути записане на дошці замість самої теми уроку (афористичні вислови, рядки поетичних творів вітчизняних майстрів слова, яскраві зразки усної народної творчості й т.п.), завдяки чому поглиблюється смислове навантаження змісту того чи іншого

уроку, краще засвоюється навчальний матеріал, створюється відповідна емоційна атмосфера в класі. Базовий зміст навчально-інтегративного курсу за чинною програмою ділиться на чотири блоки, що передбачають “шляхи вивчення генезису України та дослідження перспектив розвитку української родини, нації і держави як природних та культурно-історичних феноменів” [3: 53]. Для реалізації змісту українознавства програмою передбачено у 1 кл. – 30 навчальних годин, у 2-12 кл. – по 34 години.

Якісне засвоєння учнями навчального матеріалу, особливо деяких складних українознавчих понять, можливе за умови врахування концентричного принципу побудови програми, дотримання наступності у навчанні. У шкільній практиці, як зазначають науковці, наступність забезпечується завдяки методично й психологічно обґрунтованій побудові програм, структуруванні змісту підручників, дотриманню послідовності вивчення навчального матеріалу від простішого до складнішого, відповідній організації самостійної роботи учнів тощо.

Аналіз чинної програми з українознавства для початкової школи засвідчує, що блоки концентрів „Я і мій рід. Мій край” (1 кл.), „Українська природа” (2 кл.), „Українська мова” (3 кл.), „Український народ” (4 кл.) виокремлено за ступенями їх складності, з урахуванням вікових особливостей школярів. Однак, на нашу думку, варто було б чіткіше витримати принцип систематичності й послідовності вивчення навчального матеріалу, передбачити можливості інтенсивної інтеграції, зовнішніх зв'язків як між самими концентрами, так і між їх внутрішніми блоками. Зауважимо, що інформаційні блоки концентрів містять у собі теми, дещо утруднені для сприймання молодшими школярами: „Дитяча література в минулому і сьогодні. Бібліотека в житті дітей. Твори українські і зарубіжні” (тема №19, 1 кл.), „Як ми ставимося до віри українців. Дажбожицька і християнська віра українців. Ставлення українських дітей до Бога, церкви, ікони, святого місця і молитви. Християнська та інші релігії” (тема №21, 1 кл.), „Якою була і є доля українських дітей та як її покращити. Мирне життя в країні, належна охорона здоров'я, умови для навчання та розвитку природних здібностей, набутих умінь українських дітей – складові їхнього повноцінного розвитку” (тема № 26, 1 кл.). Як показує практика, при вивченні концентру „Я і мій рід, мій край” (1 кл.) молодші школярі зустрічаються з труднощами, пов'язаними з усвідомленням певної українознавчої термінології, визначенням зв'язків між такими поняттями, як „українські діти і нація”, „українські діти і ментальність українців”, „українські діти і народ, українські діти і міжнародні відносини” (зміст II-го інформаційного блоку), „визначення ролі дітей у розвитку різних сфер життя народу: вірі, правопорядку, господарюванні” (III інформаційний блок). Значні труднощі виникають і при вивченні тем концентру „Українська природа” (2 кл.): „Фізико-економічна й духовна сутність природи. Природа і люди України” (тема №2), „Значення української природи для української діаспори” (тема №8), „Вивчення, дослідження, використання для праці й відпочинку української природи іншими народами світу” (тема №18), „Зв'язок нашої природи з релігією, філософією. Знайомство з церковним календарем, поглядами народу на природу” (тема №22). Окремі теми концентру „Українська мова” (3 кл.) також сформульовані дещо складно: „...Державотворча, об'єднувальна, націєтворча, естетична і спілкувальна функція мови” (тема №7), „Спостереження за особливостями звучання української мови в минулому” (тема №14), „Мова в українській науці. Комп'ютерне спілкування українською мовою” (тема №22), „Мова церкви, слова Божого в українців” (тема №23), „Українська мова – мова господарювання. Значення спеціальних виробничих термінів. Ведення діловодства українською державною мовою” (тема №23), „Українська мова і правопорядок українців” (тема № 26), „Висока свідомість і честь українського народу – основа для існування української мови”, „Українська мова забезпечує вартісне життя народу” (тема №30) та деякі інші. Сприйняття учнями змісту навчального матеріалу вказаного концентру ускладнює й структурування тем, пов'язаних із лексичними й граматичними аспектами мови. Зокрема, вивчення лексики вимагає належного розуміння мовознавчої термінології, наприклад, у темах „Світ звуків, слів і правил, що вибудовують мову” (тема №2), „Багатство словника, поетичність, милозвучність української

мови” (тема №5); відповідного тлумачення потребують такі поняття, як „синоніми”, „омоніми”, „антоніми”, „порівняння”, „суфікс”, „префікс”, „корінь слова”, „фразеологічні звороти”, „діалекти”, „говірки”, „алітерація”, „асонанс”, „пряме й переносне значення слова”, „афоризми” тощо. Передбачений програмою з українознавства граматичний аспект також може бути реалізований не у повному обсязі, оскільки викладання буде частковим через спрощену, доступну для цієї вікової категорії учнів, початкову програму з української мови, у зв’язку з недостатнім словниковим запасом молодших школярів, початкові основи знань з граматики.

Зміст навчального інтегрованого курсу „Українознавство” для 4 кл. (концентр „Український народ”) також потребує акцентації концентричного принципу трактування сутності окремих понять, зорієнтованості на психологічні, вікові особливості учнів, їх природний інтелектуальний розвиток. У змісті першого блоку вказаного концентру це стосується визначення поняття „український народ”, його місця в українознавстві, „змісту, ознак, витоків і етапів формування ідей та досягнень в їх реалізації, ролі ядра світового українства”. У змісті другого інформаційного блоку – „соціокультурне середовище”, „суб’єкти українського світу”, „нація” (тема №10), „міжетнічні взаємини” (тема №13), третій блок – „багатоконфесійне українське суспільство”, „право віросповідання (тема №20) та ін.

Проблему ускладнює відсутність достатньої кількості якісних навчальних посібників з українознавства для початкової школи, у яких був би належно представлений і систематизований українознавчий матеріал згідно з програмою, тлумачних словників українознавчої термінології, адаптованих для сприйняття учнями молодшого шкільного віку відповідно до вказаних концентрів, а також грамотних методичних розробок для вчителів початкової школи. Актуальним залишається питання наступності у системі уроків між роками навчання, виправлення і зміцнення порушених логічних зв’язків між окремими частинами отриманих школярами знань, дотримання послідовного й безперервного переходу від нижчого до вищого ступеня навчання. З метою кращого засвоєння навчального матеріалу, низки складних для молодших школярів тем, бажано звернути увагу на більш концентричне структурування змісту програми з українознавства, планомірний порядок навчання, постійне системне повторювання вивченого.

При доборі матеріалу до уроків українознавства вчителі повинні враховувати регіональні відмінності, можливості проведення екскурсій, створення відповідного емоційного фону того чи іншого уроку, вікові особливості для сприйняття молодшими школярами певної термінології, контингент учнів класу, їх інтелектуальний розвиток. Доцільно запровадити обов’язкову словникову роботу, ведення зошитів з українознавства, стежити за їх своєчасним заповненням. Учитель початкових класів, викладаючи різні предмети, має можливість всебічно використовувати міжпредметні зв’язки (українознавство – мова, українознавство – читання, українознавство – музика, українознавство – математика, українознавство – образотворче мистецтво, українознавство – художня праця тощо), творчо підходити й до регламентації деяких тем, інтеграції понять, явищ, визначених у різних концентрах, однак тісно між собою пов’язаних. Це стосується, наприклад, концентрів „Я і мій рід, мій край” (1 кл.) та „Українська природа” (2 кл.), окремі теми яких не можна розділяти, а, навпаки, потрібно об’єднувати, розглядати комплексно, що, безперечно, посилить їх змістовність, забезпечить глибоку інтеграцію, системне повторення вивченого. Певне поняття, частина усвідомленого навчального матеріалу повинні розширюватися й осмислюватися учнями молодшого шкільного віку в міру збагачення їх знань від теми до теми, від класу до класу, кожний елемент засвоєного школярами матеріалу повинен ґрунтуватися на раніше набутих званнях і бути результатом їх логічного розвитку.

Методологія сучасної українознавчої науки об’єктом вивчення визначає Україну і світове українство. Тому такої ваги набуває окреслення статусу українознавства як навчальної дисципліни, визнання його самостійною освітньою галуззю, впровадження у педагогічний процес навчальних закладів. Система аналізованих концентрів, представлених у чинній програмі з українознавства, інтегруючи природничі, гуманітарно-філософські,

психологічні та інші знання закладає міцні підвалини цілісного національного світоглядні особистості, сприяє формуванню активної громадянської позиції, підводить до глибокого розуміння феномену України, її історичної місії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Збірник документів МОН України з початкової освіти. – К., 2005. – 128 с.
2. Єфремов С. Українознавство. – К., 1920. – 64 с.
3. Кононенко П. Українознавство – наука самопізнання українського народу // Українознавство. – 2002. – Ч.1-2. – С.22-29.
4. Програма з українознавства для 1-12 кл. середньої загальноосвітньої школи. – К., 2004. – 178 с.
5. Українознавство в системі освіти. Навчальний посібник. – К., 2004. – 312 с.

УДК 37.031

Мінаєв Ю.П., Тихонська Н.І.

ЕЛЕМЕНТИ МЕТОДИКИ ОЗНАЙОМЛЕННЯ УЧНІВ ІЗ СИНТАКСИЧНИМИ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНИХ ФІЗИЧНИХ ТЕКСТІВ

У статті обговорюється проблема ознайомлення учнів із синтаксичними засобами навчальних фізичних текстів. Розглянуті приклади “мовних” завдань, виконання яких полегшується завдяки побудові схем, що відбивають синтаксичну структуру речень.

The problem of pupils acquainting with syntactical means of physics teaching text is discussed in this article. Examples of “language” tasks are considered. To fulfill these tasks the diagrams are used.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. У Державному стандарті базової і повної середньої освіти звертається увага на зростання ролі учнівських вмінь здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати та оцінювати її [5]. Безперечно, що це потребує формування в учнів умінь читати та усвідомлювати прочитане.

Однак, щоб усвідомлювати те, про що йдеться у навчальних та науково-популярних текстах з фізики, треба навчитися розуміти специфічну мову, якою ці тексти написані. Учні мають засвоїти велику кількість абсолютно нових слів, а також незвичні значення здавалося б знайомих слів. Але, як виявляється, “мовні” проблеми під час вивчення фізики не зводяться лише до проблеми засвоєння відповідних термінів. Не менш важливим є опанування правилами поєднування слів у речення і тексти, які за своєю синтаксичною структурою значно відрізняються від тих, з якими учні мали справу, коли вивчали за шкільною програмою відповідний розділ мовознавства.

Аналіз останніх досліджень та публікацій і виділення нерозв'язаних питань. Як зазначено в [9], усі мовні знання практично оформляються і реалізуються в синтаксисі. Для розуміння наукових текстів виявляється дуже важливим знання *синтаксичних засобів*, за допомогою яких висловлюються думки. Саме завдяки цим засобам будуються речення, які є основними одиницями писемної мови.

Проте в методиці навчання мови фізики належна увага синтаксису не приділяється. Основний акцент у ній робиться на вивченні учнями нової для них *лексики*, тобто на засвоєнні значень тих спеціальних слів (термінів), які використовуються у фізичній науці.

Словниковому складу мови навчального предмета “фізика” присвячено чимало науково-методичних публікацій. Так, понятійному апарату фізики приділяється особлива увага в [6; 13; 14], проблеми використання української фізичної термінології з урахуванням

державних стандартів у навчальному процесі середньої школи розглянуті в [10], необхідність встановлення етимології фізичних термінів підкреслюється в [11; 12].

Безумовно, знання термінів необхідне для розуміння фізичних текстів, але цього ще замало. Треба знати, яке значення можуть мати послідовність слів у реченнях, розділові знаки між ними, флексії, службові слова тощо.

Так, зміна у *послідовності* одних і тих самих слів може призвести до спотворення змісту. Порівняйте: *тертя спричиняє нагрівання* та *нагрівання спричиняє тертя*. А з іншого боку, *флексії* у цьому ж прикладі можуть деякою мірою відновити зміст: *нагрівання спричиняється тертям*.

Без знання синтаксису у багатьох випадках неможливо правильно зрозуміти те, про що йдеться, навіть якщо значення всіх слів відомі. На важливість знання учнями синтаксичної форми речень, які є означеннями фізичних величин, звертали увагу вчені-методисти О.І. Бугайов та О.І. Ляшенко. Обговорюючи питання єдиного підходу до формулювання означень фізичних величин, вони запропонували їх загальну синтаксичну структуру [1]. Однак головна увага ними приділялася фізичному змісту, який треба відбити в означеннях, а не тому, якими мовними (синтаксичними) засобами це має робитися. Спеціального дослідження потребують також й інші синтаксичні структури, які зустрічаються у фізичних текстах.

Постановка завдання. У цій статті ми звернемося до розгляду синтаксичних засобів, які використовуються у текстах навчальних та науково-популярних книг з фізики при роз'яснюванні ідей і доведенні тверджень. Будуть представлені елементи методики ознайомлення учнів з цими засобами. Але наразі зробимо два попередніх зауваження.

По-перше, ця методика будується на ідеї використання прикладів, які ілюструють те, чого вчитель намагається навчити учнів. Ці приклади були відібрані з учнівських робіт і підручників фізики [2; 7], або спеціально складені нами.

По-друге, пропонується у цій статті методика ґрунтується на психологічній теорії поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна [4] та єдиній теорії психічних процесів Л.М. Веккера [3]. Зробимо короткі пояснення щодо останнього зауваження.

Розуміння фізичного тексту часто потребує досить складних розумових операцій. А згідно з теорією П.Я. Гальперіна, для успішного формування розумових дій необхідно спочатку їх матеріалізувати, розгорнувши у зовнішньому плані. Це досягається у багатьох випадках завдяки побудові вдалих схем, які відбивають синтаксичні зв'язки у реченнях.

Теорія Л.М. Веккера розкриває механізм людського мислення, який фактично пояснює необхідність перекодування синтаксичних структур речень з текстової форми у графічну. Узгодження між собою різних форм вираження тієї самої думки викликає в учнів відчуття розуміння прочитаного. Отже, приклади, про які йшлося у першому зауваженні, мають переконувати учнів у доцільності зазначеного перекодування інформації. На початку навчання це перекодування буде проходити у розгорнутому матеріалізованому вигляді, а потім – у внутрішньому (ментальному) плані.

Виклад основного матеріалу. Лінгвістика знає низку об'єктивних засобів, які перетворюють комбінацію слів на осмислений вираз. Увесь набір так званих синтаксичних засобів (неоднаковий у різних мовах) робить з мови об'єктивну систему кодів, що дозволяє конструювати думку і виражати будь-які найскладніші зв'язки і відносини [8: 272].

У мовознавстві прийнято розрізняти *два основних типи* повідомлень (комунікацій), які позначаються термінами “комунікація події” і “комунікація відношення”. Під “комунікацією події” розуміють повідомлення про якийсь факт, виражений у реченні. Характерна особливість цього виду повідомлень полягає у тому, що виражене словами може бути подане у наочній картині. Іншими словами, наочно-образний зміст явно переважає у цьому виді повідомлень над вербально-логічним.

Зовсім інший характер носить “комунікація відношення”. Існують такі вирази, які не означають ніяких подій, але формулюють певні відношення. Значення цих конструкцій не можна передати у наочній картині. Вони виражають не ті реальні події, в які вступають

предмети, а логічні відношення між речами, і використовують такі способи оформлення думок, які притаманні не стільки наочно-образному, скільки більш складному вербально-логічному мисленню. Природно, що наочна ситуація, вказівний або описовий жест, міміка й інтонація не можуть надати допомогу у розкритті значень цих конструкцій. У даному випадку вся повнота відносин, що ними виражається, має бути подана виключно граматичною структурою та порядком тих слів, які їх складають, а також розділовими знаками [8: 272].

Тут треба зробити важливе зауваження. Розвинута мова як об'єктивна система кодів має синтаксичні засоби для вираження найскладніших думок. Примітивні мови не забезпечують подібних потреб. Але окремій людині, щоб думати про складні речі та спілкуватися на складні в інтелектуальному плані теми, необхідно оволодіти можливостями, які надає розвинута мова. Оволодіння ж синтаксичними структурами сучасної розвинутої мови неможливе без створення у свідомості людини, яка оволодіває цією мовою, відповідних образів. Звичайно, що ці образи кардинально відрізняються від тих наочних картин, про які йшлося у випадку повідомлень типу “комунікація події”. Для створення образів, які б відповідали синтаксичним структурам, можна скористатися різного роду схемами.

Аналізуючи різні види речень, можна помітити, що деякі з них значно ширше представлені в навчальній літературі з фізики порівняно з художньою літературою. Розглянемо детальніше деякі з синтаксичних конструкцій, які, за нашими спостереженнями, не завжди зрозумілі учням.

У мовознавстві речення умовно поділяють на *прості* та *складні*. Почнемо з розгляду простих речень (простих у термінах лінгвістики, але вони можуть бути суб'єктивно складними для деяких учнів). У цих реченнях лише одна граматична основа. Її складають головні члени речення (*підмет*, що означає предмет розгляду, та *присудок*, що означає дію, стан або ознаку підмета). Існують випадки, коли в простому реченні присутній тільки один головний член речення. Прості речення можуть ускладнюватися однорідними членами речення, звертаннями, вставними словами та словосполученнями. Тоді вони так і називаються — *ускладнені прості речення*.

Розглянемо прості речення, що ускладнені однорідними членами завдяки засобам вираження сурядного зв'язку. Приклади, що будуть наведені, мають форму “мовних” завдань з можливими варіантами їх виконання та методичними коментарями.

Приклад 1. *Густина заліза менша за густину нікелю, але більша за густину алюмінію.*

Яка з цих речовин має найбільшу, а яка – найменшу густину?

Висновок необхідно робити, використовуючи лише надану інформацію!

У навчальних текстах з фізики речень такого типу чимало. І якщо учні не відповідають вірно на контрольне запитання, то це свідчить про існування певних проблем з розумінням подібних речень. Виникає потреба в організації цілеспрямованої роботи з усунення виявленого недоліку. Для цього учням пропонується розташувати назви речовин у послідовності збільшення густини, відбиваючи інформацію, подану у текстовій формі, на умовній осі густин. Першу частину речення (“*Густина заліза менша за густину нікелю*”) можна перетворити у схему, що подана на рис 1а.

Друга частина речення пов'язана з першою спільним підметом (*густина заліза*). Якщо його пов'язати з присудком, який міститься у другій частині речення, то отримаємо: “*Густина заліза більша за густину алюмінію*”. Відповідна схема подана на рис. 1б.

Тепер неважко об'єднати отримані дві схеми в одну (рис. 1в), і відповідь на запитання можна просто “побачити”. Створення вдалого просторового образу дозволило зробити очевидними співвідношення між густинами порівнюваних речовин.

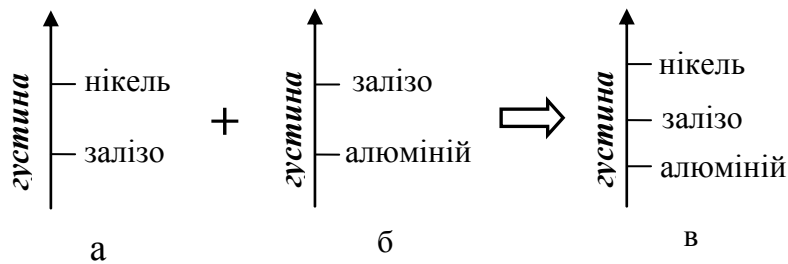


Рис. 1.

Спробуємо скористатися подібним прийомом у дещо складнішому випадку.

Приклад 2. *Як густина спирту, так і густина гліцерину, менша за густину ртуті.*

Яка з цих речовин має найбільшу, а яка – найменшу густину?

Висновок необхідно робити, використовуючи лише надану інформацію!

На відміну від попереднього прикладу, де інформація була подана з використанням двох термінів: “більше” та “менше”, у розглядуваному реченні порівняння здійснюється за допомогою лише одного – “менше”. У цьому плані воно має бути простішим для розуміння. Проте багатьом воно здається навіть заплутанішим, оскільки з наведеної інформації неможливо зробити висновок, яка з речовин має найменшу густину – спирт чи гліцерин. Хоча відповідь щодо найбільшої густини легко встановити за допомогою таких самих лінійних схем, як і у попередньому випадку.

Дійсно, з інформації, що міститься у розглядуваному реченні, не можна обрати один з трьох можливих варіантів, які подані на рис. 2. Але у кожному з них ртуть посідає вищу сходинку. Тобто можна зробити висновок щодо речовини, яка має найбільшу густину.

У даному завданні контрольне запитання стосувалося і найменшої густини. На цю

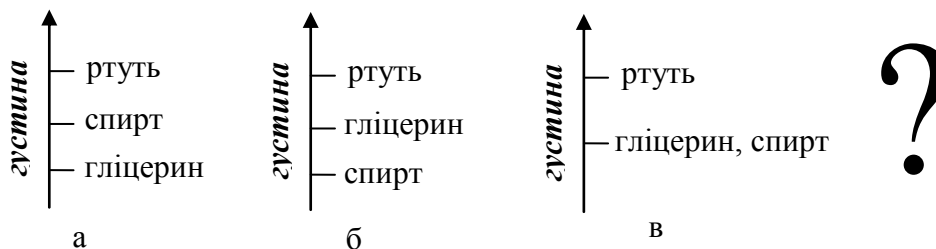


Рис. 2.

частину запитання можна відповісти так: “З наведеної у реченні інформації немає можливості зробити висновок щодо речовини з найменшою густиною”. Слід зазначити, що тут йдеться лише про розуміння змісту даного речення. Звичайно, учні можуть встановити, що густина спирту менша за густину гліцерину. Але для цього їм треба подивитися у довідник чи згадати відповідні дані.

Перейдемо далі до розгляду *складних* (за мовознавчою термінологією) речень. Вони, на відміну від *простих*, містять не менше двох граматичних основ. Ці речення умовно поділяють на *складносурядні* та *складнопідрядні*. Складносурядними є такі речення, частини яких рівноправні за змістом і пов’язані сурядним зв’язком за допомогою сполучників сурядності. Складнопідрядні речення мають нерівноправні за змістом частини, які поєднуються сполучниками підрядності чи сполучними словами.

Розглянемо докладніше складнопідрядні речення. Одна з частин таких речень є незалежною. Її називають *головним* реченням. Від головного речення можна поставити запитання до залежного речення, яке називають *підрядним*.

Приклад 3. *Температура плавлення вольфраму більша за температуру плавлення золота, яка, у свою чергу, менша за температуру плавлення заліза.*

Яка з цих речовин має найбільшу, а яка – найменшу температуру плавлення?

Висновок необхідно робити, використовуючи лише надану інформацію!

Тут головним є речення “Температура плавлення вольфраму більша за температуру плавлення золота”. До нього за допомогою сполучного слова “яка” приєднується підрядне речення. Його зміст можна передати таким простим реченням: “Температура плавлення золота менша за температуру плавлення заліза”.

Вставні слова “у свою чергу” в залежній частині вихідного складнопідрядного речення вказують, що з температурою плавлення заліза порівнюється температура плавлення золота, а не вольфраму.

Далі звернемося до побудови наочних образів двох простих речень, які ми отримали, та висновку з них (рис. 3).

Як бачимо, найменшою виявляється температура плавлення золота. Проте з’ясувати,

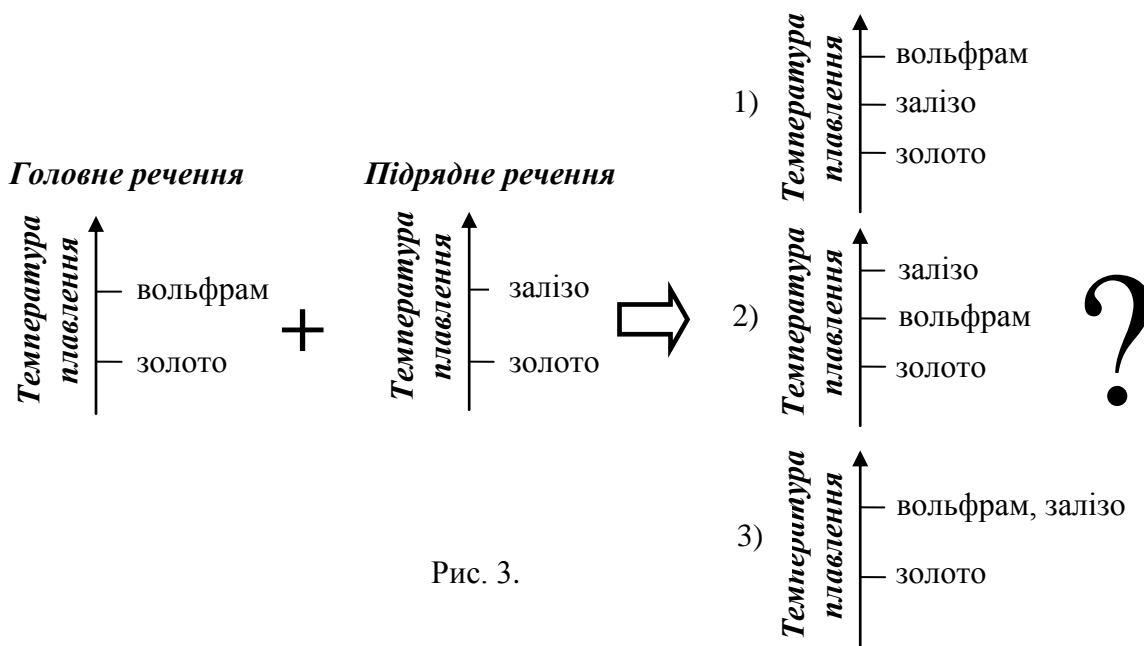


Рис. 3.

яка з речовин має найбільшу температуру плавлення, лише за інформацією, що міститься у реченні, неможливо.

Розглянемо далі, як розбір речень за допомогою схем допомагає учням навчатися бачити синтаксичні помилки у фізичних текстах.

Приклад 4. В одному з підручників для 8-го класу можна знайти таке речення, в яке вкралася друкарська помилка (одна буква замінена іншою): “У цьому плані є й принципові труднощі: електрон поводить себе і як частинка (корпускула), яку можна уявити як кульку мікроскопічних розмірів, і як хвилю (хвильовий пакет)” [2].

Знайдіть із синтаксичних міркувань цю помилку і виправте її.

Ще раз підкреслимо, що цілеспрямована робота зі схемами речень особливо необхідна на першому етапі навчання фізики, коли прийоми роботи з текстами фізичного змісту в учнів ще несформовані. Згодом потреба у побудові таких схем у зовнішньому плані зникне — відбудеться перехід цієї дії у план внутрішній (розумовий). Але вони ще стануть у пригоді, коли треба наочно пояснити свою думку іншій людині, або в особливо складних випадках.

Цей приклад цікавий тим, що він адресований учням 8-го класу, які вперше зустрічаються з так званим корпускулярно-хвильовим дуалізмом. Їм ще складно орієнтуватися на фізичний зміст речення (тобто керуватися семантичними міркуваннями), але вони можуть спробувати проаналізувати синтаксичні конструкції, що містяться у запропонованому для розгляду реченні. У даному випадку доречною є підказка стосовно того, що одну букву треба замінити, а не переставити в інше місце. До цього зауваження ми ще повернемося.

Для виконання завдання корисно побудувати схему, що відобразить ту частину речення, яка йде після двокрапки (див. рис. 4а). Після такого графічного подання синтаксичної структури речення стає очевидним, що конструкція “і як..., і як...” вимагає *однакового узгодження відмінків іменників частинка і хвиля з дієсловом, яке керує ними.*

Якщо б у завданні не було вказівки *замінити* одну букву, то можна було б отримати синтаксично правильну конструкцію, схема якої подана на рис. 4б, переставивши одну букву у вихідному реченні з одного місця на інше. Але у цьому випадку був би спотворений фізичний зміст, бо дуалізм *корпускулярно-хвильовий*, а не *кульково-хвильовий*. Для розуміння останнього речення зверніть увагу на розташування слів *частинка (корпускула), хвиля (хвильовий пакет) і кулька* у схемах, що порівнюються!

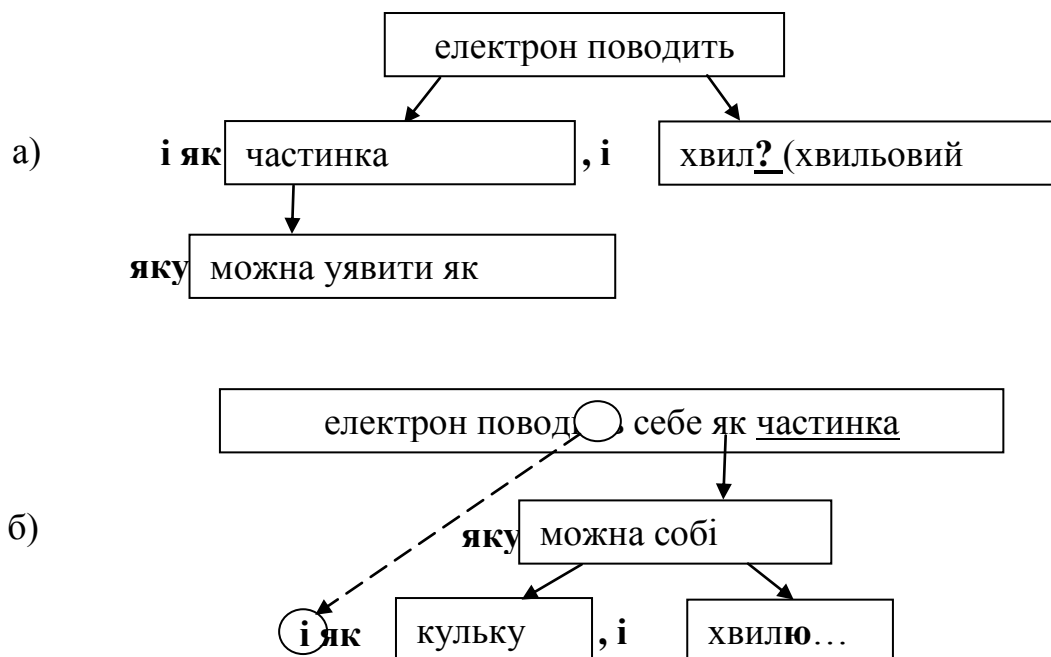


Рис. 4.

Приклад 5. В одному з підручників для 8-го класу є таке речення: “На основі численних спостережень за випромінюванням атомами водню світла Нільс Бор розвинув далі планетарну модель атома і показав, що радіуси орбіт електронів у атомі не можуть бути довільними – електрони у атомі можуть перебувати лише на так званих “дозволених” орбітах, які відповідають дискретним значенням їх енергій” (виділено авторами підручника [2]).

Що випромінюється атомами водень чи світло? Як переставити слова у реченні так, щоб зняти цю синтаксичну невизначеність?

Декому перше запитання може здаватися зовсім безглуздим, але не сучасним школярам, бо для них слова *атом* і *водень* не поєднуються у словосполучення *атом водню*. На уроках хімії вони вчили *Гідроген*, а не *водень*. Тому для них і *атом водню*, і *водень світла* – практично однаково незрозумілі словосполучення.

Для оформлення цього речення у більш зрозумілій формі достатньо слово *світло* поставити безпосередньо після слова *випромінювання*. Така перебудова речення може бути подана у вигляді відповідної схеми (див. рис. 5).

Як бачимо, перенесення лише одного слова у реченні допомагає уникнути

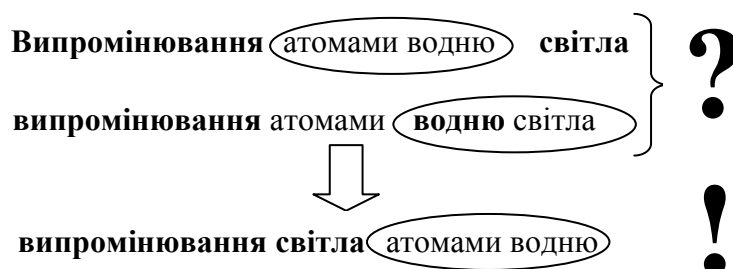


Рис. 5.

синтаксичної невизначеності, яка може породжувати у сучасних школярів безглузді (з точки зору старшого покоління) запитання. Після такої перебудови речення учні мають вже зрозуміти, що існують якісь *атоми водню*. А це може підштовхнути їх до власного маленького дослідження щодо історії термінів, які є спільними для хімії та фізики.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Загальне завдання навчити учнів мови фізики не може бути зведене виключно до організації термінологічної роботи. Виявляється, що у школярів під час читання орієнтованих на них фізичних текстів виникають ускладнення не лише з новими термінами. Незвичними і складними для них є також деякі синтаксичні конструкції, які використовуються авторами цих текстів. Без спеціального ознайомлення зі специфічними синтаксичними засобами, які дозволяють на письмі висловлювати і обґрунтовувати фізичні ідеї, не можна сподіватися на успішну самостійну роботу учнів з підручником і додатковою навчальною та науково-популярною літературою.

Методика навчання учнів мови фізики, що розробляється нами, передбачає ознайомлення школярів із синтаксичними засобами, які використовуються у фізичних текстах навчального призначення. У цій статті розглянута лише загальна ідея і наведені декілька прикладів “мовних” завдань, для виконання яких учням пропонується будувати схеми, що відбиватимуть синтаксичні зв’язки слів у реченні. Отримавши навички побудови таких схем у зовнішньому (матеріальному) плані, школярі поступово переводять цей процес, як і передбачалося теорією поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна, у внутрішній (ментальний) план.

Критерієм розуміння учнем конкретної синтаксичної структури виступає його здатність, у відповідності до єдиної теорії психічних процесів Л.М. Веккера, за заданим реченням правильно побудувати схему і відповісти за схемою на контрольні запитання.

Багато ще питань методики ознайомлення учнів з синтаксичними засобами навчальних фізичних текстів залишилося поза межами даної статті. Найближчим часом ми плануємо підготувати окрему статтю, присвячену системі розділових знаків (пунктуації), а потім – так званим структурним словам.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бугаєв А.И., Ляшенко А.И. Об определении физических понятий // Физика в школе. – 1978. – № 4. – С. 66-68.
2. Бугайов О.І., Мартинюк М.Т., Смолянець В.В. Фізика. Астрономія: Пробн. підручник для 8 кл. серед. шк. / За ред. проф. О.І. Бугайова. – К.: Освіта, 1996. – 367 с.
3. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.
4. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. – М.: Книжный дом “Университет”, 2000. – 336 с.
5. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Освіта України. – № 5 (500), 20 січня 2004. – С. 1-13.
6. Касперський А.В. Система формування знань з радіоелектроніки у середній та вищій педагогічних школах. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. – 325 с.

7. Коршак Є.В. та ін. Фізика, 8 кл.: Підручник для серед. загальноосвіт. шк. /Є.В. Коршак, О.І. Ляшенко, В.Ф. Савченко – Київ; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 1999. – 200 с
8. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2004. – 320 с.
9. Мацько Л.І., Сидоренко О.М. Українська мова: Посібник. – К.: Либідь, 1996. – 432 с.
10. Пасічник Ю.А., Заболотний В.Ф., Мисліцька Н.А., Моргунюк В.С. Проблеми використання державних стандартів в розбудові сучасної дидактики фізики // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський, 2005. – Вип. 11. – С. 157-160.
11. Решанова В.И. Развитие логического мышления учащихся при обучении физике. – М.: Просвещение, 1985. – 92 с.
12. Сергеев А.В., Самойленко П.И. Методика ознакомления учащихся с языком физической науки // Методические рекомендации по физике. – Вып. 13. / Под ред. П.И. Самойленко. – М. Высш. шк., 1990. – С. 48-88.
13. Сергієнко В.П. Курс фізики: Навч. посібник. – К.: Майстер-клас, 2006. – 368 с.
14. Шут М.І., Бережний П.В., Касперський А.В. “Мова” фізики. Довідковий навчальний посібник. – К.: НПУ, 2000. – 37с.

УДК 37.031

Одайник С.Ф.

ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ І ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК

У статті проаналізовані погляди лінгводидактів на складові мовленнєвих навичок й основні етапи їх формування з урахуванням реалій часу, нових підходів до визначення цілей навчання і його результатів, до відбору змісту і методів навчання. Актуальність теми пов'язана з присвоєнням російській мові статусу одного з мов народів, що проживають на території України, що, у свою чергу, вимагає концептуального осмислення, визначення принципів позицій, на основі яких реалізовуватиметься подальший розвиток навчання мови школярів.

The article investigates the points of views on the existing parts of speech habit and the main stages of its forming, using the knowledge of the lingvodidactical literature and the realities of time, new approaches to the selection of content. The actuality of the theme is connected with the awarding to Russian language the status of one of the people's language living on the territory of Ukraine. All these facts needed conceptual understanding, definition of principal position, on the basis of which further development of schoolchildren's education will be realized.

Статус російської мови як однієї з мов народів, що проживають на території України, потребує концептуального осмислення, визначення принципів позицій, на основі яких реалізовуватиметься подальший розвиток мовної освіти школярів. Із урахуванням реалій часу розроблені нові підходи до визначення цілей навчання і його результатів, до відбору змісту і методів навчального процесу. Сьогодні навчання російській мові в Україні направлено на формування і розвиток умінь і навичок користування мовою як засобом спілкування, пізнання, залучення до культури народу-носія мови. Причому пріоритетним є розвиток навичок мовленнєвої діяльності.

Мета статті: проаналізувати наявні в лінгводидактичній літературі погляди щодо складових мовленнєвих навичок і основних етапів їх формування.

У методиці іноземних мов мовленнєві уміння і навички розглядаються відповідно до теорії про навички й уміння, прийнятої в Петербурзькій методичній школі /С.Ф.Шатілов, В.Н.Шевяков й ін./ і визначаються у зв'язку з положенням про те, що в мові потрібно автоматизувати лише мовні засоби, але не сам зміст /думку/, тобто мовні дії в усному мовленні, читанні і письмі. Під мовленнєвими навичками розуміється автоматизоване

виконання операцій користування мовними /граматичними і лексичними/ засобами як компонентами комунікативних умінь. Таким чином, мовленнєві навички, на думку методистів, є автоматизованими /мовленнєвими/ операціями, які як компоненти входять до складу уміння, а уміння є комплексна мовленнєва дія як одиниця творчої діяльності. Під мовленнєвими граматичними навичками, наприклад, в методиці навчання іноземним мовам мають на увазі автоматизовані граматичні операції вибору синтактико-морфологічних структур речення, а також їх реалізація відповідно до умов комунікації і норм мови.

Причому мовленнєві навички мають такі якості, як автоматизованість (виконання мовних дій з відповідною точністю і швидкістю, цілісно і повно), стійкість (постійність мовленнєвої дії, його стійкість до негативної дії інших автоматизованих дій), гнучкість (здатність включатися в нові ситуації і функціонувати на новому мовному матеріалі) [1: 42–45].

Автоматизованість є тією якістю, яка забезпечує швидкість, плановість, економічність мовленнєвої дії (навички) і низький рівень напруженості. Життєво необхідною якістю мовленнєвої навички є гнучкість, яку можна розглядати в двох планах: як готовність включатися в нову ситуацію і як здатність функціонувати на основі нового мовного матеріалу. Перше є результат багатократного включення навички в попередні ситуації, друге – результат, придбаний завдяки використуванню в процесі формування дії достатньої кількості варіативного матеріалу. Це дозволяє навичці функціонувати в будь-якій ситуації мовлення і “переноситися” на будь-який мовний матеріал.

Надзвичайно важливо зауважити, що гнучкість не виникає після вироблення інших якостей, а формується в процесі створення автоматизованості й стійкості за рахунок використування вправ певного характеру. При цьому необхідно в якійсь мірі передбачати випадки впливу рідної мови або іншої інтерферованої навички, виявити чинники, що порушують стійкість навички, тобто необхідний етап удосконалення.

Навичка як дія характеризується також відносною складністю: вона може складатися з дрібних елементарних дій, але і сама може бути включена у складнішу навичку для сумісного функціонування навичок у системі всього мовленнєвого уміння. Декілька навичок об'єднуються в ланцюжок навичок, за рахунок чого збільшується швидкість мовлення, оскільки утворюються особливі внутрішньосистемні утворення.

„Свідомість” – властивість навички, прихована за автоматичністю дії. В процесі формування мовлення необхідно, щоб навичка (кожна окремо) виявляла рівень своєї „свідомості”. Це не означає, що вона не пов'язана зі свідомістю; вона свідомо постільки, оскільки будь-яка підсвідомо дія (здійснювана без контролю уваги, не на рівні актуальної свідомості, як в умінні, а на рівні контролю) пов'язана зі свідомою діяльністю. Саме тому С.Л.Рубінштейн визначав навичку як „єдність автоматизму і свідомості” [1: 107].

Таким чином, навичка формується при дотриманні наступних умов:

- 1) якщо мовленнєва дія доведена до автоматизму, при якій свідомість не „відволікається” на те, як побудувати текст, а зосереджена тільки на змісті вислову (тексту);
- 2) якщо якість мовленнєвої дії безпомилкова;
- 3) якщо час виконання цієї дії оптимальний;
- 4) якщо якість і час виконання цієї дії залишаються незмінною в умовах ускладнення діяльності.

За С.П.Шатіловим, мовленнєві навички формуються поетапно. У зв'язку з цим лінгводидакт розглядає три основні етапи формування мовленнєвих навичок, урахувавши психологічну характеристику дій учня – перцепцію, репродукцію або продукування, об'єм висловлювання (рівень фрази / речення, надфразову єдність), який сприймає, репродукує або продукує учень, якість навички, яку необхідно сформувати на даному етапі, і характер дій учня з новим мовним матеріалом. По-перше, орієнтовно-підготовчий етап, який припускає знайомство з новим мовним матеріалом, виконання мовленнєвих дій за зразком або правилом. По-друге, стереотипно-ситуативний етап, на якому відбувається автоматизація

мовленнєвих дій в аналогічних ситуаціях мовлення на рівні фрази / речення. По-третє, варіативно-ситуативний етап, особливістю якого є автоматизація мовленнєвих дій у варіативних ситуаціях мовлення на рівні тексту [3: 29–31].

Використовування мовленнєвих навичок у різних комунікативних обставинах відноситься до умінь, що характеризуються такими якостями, як цілеспрямованість (вплив на співбесідника, виконання певної мети спілкування), продуктивність (створення нового продукту, якого до цього не було в мовленнєвому досвіді учня), самостійність (самостійне програмування учнем свого мовлення і його реалізація без опор і використання рідної мови) і динамічність (здібність до перенесення в нові ситуації спілкування).

До найважливіших умінь, що становлять основу мовленнєвої діяльності, на думку лінгводидактів, у методиці навчання російській мові, відносяться:

- уміння вести діалог, дотримуючись вимог мовного етикету в різних життєвих ситуаціях (у колі друзів, у розмові зі старшими або молодшими, у ситуації безпосереднього спілкування на зборах, засіданнях, диспутах, зустрічах з цікавими людьми, розмовах по телефону);
- уміння створювати усні монологічні висловлювання (виступити на засіданні в школі з повідомленням, доповіддю; поділитися в сім'ї, колі друзів, знайомих, товаришів побаченим, почутим, пережитим; висловити своє відношення до обговорюваного питання, дати певні роз'яснення і т.д.);
- уміння адекватно сприймати на слух діалог і монолог, що передбачає зосередження уваги на осмисленні висловлювання (теми, фактів, доказів головного і другорядного, логіки викладу), використання різних прийомів фіксації почутого (запис ключових слів, плану вислову, статистичних даних) залежно від комунікативного завдання (участь у дискусії, передача інформації іншому);
- уміння створювати письмові тексти різних стилів, типів мови, жанрів;
- уміння користуватися різними видами читання, свідомо вибирати, що читати [2: 107].

Ці мовленнєві уміння є фундаментом, на якому формуються найзагальніші мовленнєві уміння: орієнтуватися в ситуації мовлення; вести підготовчу роботу по реалізації мовлення і планувати її; здійснювати задуми мовленнєвої діяльності; уміння самоконтролю і самооцінки власного мовлення, що і забезпечить готовність вчитися мовотворчості в різних життєвих ситуаціях. У зв'язку зі сказаним можна стверджувати, що мовленнєві навички відрізняються від мовленнєвих умінь тим, що вони не орієнтовані на конкретну мовленнєву ситуацію.

Оскільки мовленнєве уміння – це особлива здатність з оптимальною ефективністю орієнтуватися в будь-яких обставинах, його поява можлива в результаті розвитку мовленнєвих навичок і практики. Остання створює уміння, осмисливши ситуацію, швидко відреагувати, вибравши потрібний мовленнєвий варіант. У питанні про те, який шлях розвитку мовленнєвих навичок і умінь є найдоцільнішим, немає єдиної думки.

Деякі методисти виходять з того, що мовленнєві навички є лише автоматизованим компонентом умінь, а не його одиницею. Вони вважають, що кількісне накопичення мовленнєвих навичок приведе до нової якості – мовленнєвого умінь. З цим твердженням складно погодитися, бо практика показує, що якщо не розвивати мовленнєве уміння, то воно залишиться на низькому рівні навіть у учнів, що мають добре розвинені мовленнєві навички. Тому положення про те, що спочатку потрібно сформувати мовленнєву навичку, а потім мовленнєве уміння, представляється актуальним.

Згідно іншій думці, оптимальним шляхом є розвиток мовленнєвих навичок до автоматизму. До того, як вони будуть автоматизовані, прихильники цієї думки пропонують переходити до розвитку мовленнєвих умінь. Тим самим стверджується поетапний розвиток спочатку навичок, потім умінь.

Треті вважають, що розвиток мовленнєвих навичок і мовних умінь повинен здійснюватися паралельно з деяким природним випередженням в розвитку мовленнєвих

навичок. Навички не тільки готують уміння, створюють їх базу, але і самі, як вважає друга група дослідників, удосконалюються в процесі формування мовленнєвих умінь. С.Ф.Шатілов також вважає, що мовні навички (лексичні, граматичні, лексико-граматичні) необхідно формувати і розвивати паралельно з мовними уміннями і з їх допомогою, оскільки мовленнєві навички живлять мовленнєві уміння і одночасно уміння впливають на мовленнєві навички і обумовлюють їх повний автоматизм. У зв'язку з цим оптимальним може бути третій шлях – мовленнєві навички і мовленнєві уміння повинні розвиватися паралельно.

Таким чином, мовленнєві навички, як показує аналіз науково-методичної літератури, формуються в процесі засвоєння всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, говоріння і письма.

Причому мовленнєві навички тим відрізняються від мовленнєвих умінь, що вони не орієнтовані на конкретну мовленнєву ситуацію. У той же час у сукупності мовленнєві уміння і навички забезпечують правильну побудову і реалізацію висловлювання.

Критеріями розвитку мовленнєвих навичок можна вважати такі параметри мовленнєвої навички, як певна автоматичність (оскільки мовленнєві навички ніколи не досягають повної автоматизації), відповідність нормам мови, нормальний темп виконання, гнучкість і стійкість.

Дані лінгвістики складають одну з теоретичних основ, яка необхідна для обґрунтування методики навчання російській мові як нерідній, у тому числі й російській мові в умовах близькоспорідненої двомовності, що є для автора статті перспективним у плані подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах у структурно-логічних схемах і таблицях: Навчальний посібник / Уклад. С.Ю.Ніколаєва, С.В.Гапонова. – К.: Ленвіт, 2004. – 208с.
2. Пашковская Н. Лингводидактические основы обучения русскому языку: Пособие для учителя. – К.: Рад. школа, 1990. – 192 с.
3. Шатілов С. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – Просвещение, 1986. – С. 29-31.

УДК 371.382

Піщенко О.В.

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ДИДАКТИЧНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР

У статті розглядається питання активізації пізнавальної діяльності та зацікавленості учнів у навчанні. Наводиться приклад інтерактивної комп'ютерної гри „Країна Знань”, яку можна наповнювати новим змістом, виходячи з матеріалу певної теми.

The article is dedicated to the matter of activization of pupil's educational activity and their interest in studying. It gives the example of the interactive computer game “Knowledge Land”, where tasks can be changed concerning the material of certain themes.

Кожна людина є унікальною та неповторною особистістю, здатною до самореалізації, до розвитку власних творчих здібностей. Ця особистість наділена надзвичайно багатим потенціалом, який часто буває нереалізованим. Тому одним з головних завдань закладів освіти є створення освітнього середовища для розвитку особистості учня.

Основні питання, які повинні вирішуватись на уроках природничо-математичного циклу, пов'язані із завданням сучасної освітньої системи: задоволення потреб суспільства у

становленні творчих, активних, свідомих громадян, збагачення та розвиток інтелектуального потенціалу нації. Виконання вищезазначених завдань нерозривно пов'язане з активізацією пізнавальної діяльності учнів.

Одним з ефективних шляхів розвитку зацікавленості учнів у навчанні та активізації їх пізнавальної діяльності є гра. Під час гри чудовий світ дитинства поєднується з прекрасним світом науки, до якого потрапляють учні. Ігри добре поєднуються із „серйозним навчанням”: зацікавившись, учні не помічають, що навчаються, поповнюють свої знання, уміння й навички, розвивають увагу, мислення, самостійність.

Використання гри у навчанні досить актуальне. В процесі навчальної гри реалізується зв'язок головної ролі вчителя й самостійності учнів, враховуються вікові та індивідуальні особливості; реалізуються принципи наочності, доступності результатів, оскільки вона забезпечує міцне закріплення знань, дозволяє застосовувати їх на практиці, допомагає учителю навчати, корегувати і контролювати, а учням набувати та вдосконалювати знання, вміння й навички.

Гра сприяє максимальній активізації навчально-пізнавальної діяльності, що є показником ефективності уроку та роботи вчителя. Інтерес і задоволення – надзвичайно важливі психологічні ефекти гри [4]. Вона спочатку приваблює поставленою задачею, труднощами, котрі необхідно подолати, а потім – радістю відкриття, відчуттям подоланої перешкоди.

Ми поставили собі за мету втілити дидактичні ігри в комп'ютерному варіанті. Поєднання гри й комп'ютера, враховуючи актуальність ігрової форми діяльності для учнів молодшого і середнього шкільного віку та їх зацікавленість комп'ютерною технікою, повинно, на нашу думку, активізувати пізнавальну діяльність школярів, зокрема під час вивчення фізики.

Вивчаючи фізику, учень пізнає фізичну картину світу та шукає своє місце у ньому. Здійснює він це значно активніше, коли бачить, що у нього є вибір. Ми кажемо про можливість отримувати інформацію не лише від вчителя і не лише за партою на уроці. Мова йде про улюблений вид діяльності школярів – про гру. До того ж позитивний емоційний ефект від гри, як такої, ми підсилюємо її комп'ютерним втіленням. Воно, зокрема, допомагає передати насичену кольорову гаму, динаміку гри, надає можливість керувати ігровим процесом, активізує аудіо- та відеоаналізатори тощо.

Розробкою і дослідженням ефективності застосування комп'ютерних ігор у навчанні фізики займалися Казанський В.М., Клапченко В.І., Кошелєв І.Д., Немченко О.В. та ін. У працях зазначених учених досліджено причини зростання активності учнів під час діалогу з комп'ютером, визначено переваги комп'ютерних ігор поряд з традиційними ігровими технологіями.

Нами розроблена комп'ютерна гра „Країна Знань”, яку ми вже винесли на розгляд [2]. Метою її було стимулювання зацікавленості до фізики та підвищення мотивації учіння. Демонструючи універсальність та інтерактивність створеної програмної оболонки, ми наповнили її матеріалом іншого змісту. Отримана гра має за конкретну мету покращити ефективність засвоєння одиниць вимірювання фізичних величин, які вивчають у курсі фізики восьмого класу в темі „Електричні явища”, а саме: кулон, ампер, вольт, ом, джоуль, ват. Вибір для гри саме цих одиниць пояснюється прагненням формувати емоційне ставлення до спадку вчених та розуміння їх ролі у розвитку науки.

Нагадаємо, щоб дістатись до Країни Знань і отримати звання „Мудрець”, учень повинен пройти випробування на ігрових станціях „Музей”, „Картинна галерея”, „Ерудит” та „Ворота Країни Знань”. Маршрут, за яким треба рухатись, гравець бачить на карті.

Наведемо нове змістове наповнення ігрових станцій.

Станція „Музей”

На моніторі з'являється зображення приладу, поруч з яким подається коментар. Із трьох запропонованих варіантів назв приладу необхідно вибрати правильний. Якщо відповідь вірна, то гравець здобуває літеру першого ключового слова. Зрозуміло, що

підібрані ті прилади, якими вимірюють фізичні величини, одиниці вимірювання яких внесені до даної гри. Пропонуємо наступні завдання:

1) прилад, за показами якого розраховуються за спожиту електроенергію. Показує роботу струму, але не в джоулях: а) лічильник; б) вольтметр; в) омметр.

2) прилад, яким вимірюють заряд: а) електроскоп; б) кулонметр; в) електрометр.

3) прилад, який під'єднують в електричне коло послідовно. Призначення його – вимірювати силу електричного струму: а) гальванометр; б) шунт; в) амперметр.

4) прилад, який під'єднують в електричне коло паралельно. Призначений він для вимірювання напруги: а) вольтметр; б) амперметр; в) ватметр.

5) прилад для вимірювання опору провідника, який можна розрахувати за показами амперметра та вольтметра: а) місток Вітстона; б) омметр; в) електрометр.

б) прилад для вимірювання потужності, яку можна розрахувати за показами приладів для вимірювання сили струму та напруги: а) лічильник; б) шунт; в) ватметр.

Станція „Картинна галерея”

Гравець бачить перед собою портрети шести визначних учених і винахідників, на честь яких названі одиниці вимірювання фізичних величин, що розглядаються у грі. Під портретами написані прізвища вчених, а також вказані роки їх життя. На моніторі з'являються факти з життя та творчості кожного з вчених. За наведеною інформацією необхідно визначити, кому з них вона належить. Вибраний варіант відповіді фіксується натискуванням кнопки миші, після того як її курсор розташували на відповідному портреті. Якщо спроба виявилась вдалою, то зображення портрету зникає, а на його місці з'являється літера другого ключового слова. Пропонуємо наступні коментарі:

1) свій знаменитий закон цей шкільний вчитель описав в головній праці свого життя „Гальванічне коло, розроблене математично” (Ом Георг Сімон).

2) його досліди, в яких були встановлені закони механічної взаємодії електричних струмів, відносять до найвизначніших в історії фізики. Його образно називали „Ньютон електрики”. На його пам'ятнику в Парижі викарбовані слова: „Він був таким саме добрим і простим, як і великим” (Ампер Андре Марі).

3) цей вчений народився в Манчестері і за професією був пивоваром. Перші його праці у фізиці були пов'язані з розробкою електромагнітних апаратів, які яскраво ілюстрували перетворення фізичних сил (Джоуль Джеймс Прескотт).

4) він був військовим інженером. За допомогою власноруч сконструйованого пристрою встановив закон взаємодії електричних зарядів. Після його відкриття вчення про електрику отримало кількісне обґрунтування (Кулон Шарль Огюстен).

5) першою професією цього видатного винахідника була професія лаборанта в університеті міста Глазго. З дитинства він любляв майструвати моделі машин. Прославився створенням та вдосконаленням теплових двигунів (Ватт Джеймс).

б) в дев'ятнадцять років написав поему про фізико-хімічні відкриття свого часу. З-поміж його винаходів можна виділити, зокрема, електрофор, конденсатор, електричний пістолет. За свою діяльність він отримав нагороду від Наполеона (Вольт Алессандро).

Станція „Ерудит”

На моніторі з'являється ребус, в якому зашифрована одна з одиниць вимірювання фізичних величин, що розглядаються в даній грі. Учень повинен з клавіатури ввести назву одиниці у спеціально відведені для цього комірки. Якщо він це виконає вірно, то здобуде за кожен вдало відгаданий ребус літеру третього ключового слова.

Станція „Ворота Країни Знань”

Із здобутих на попередніх станціях літер учень повинен на основі поданих коментарів скласти ключові слова. Пропонуємо такі коментарі та ключові слова:

1) засіб вимірювання високої точності (Еталон).

2) для зручності вимірювання фізичних величин застосовують одиниці в 10, 100, 1000 і т. д. разів більші за основні. Як їх називають? (Кратні).

3) значення фізичних величин можна визначити за допомогою вимірювальних приладів. Але є ті, які безпосередньо неможливо виміряти; їх розраховують. На підставі чого? (Формул).

Зупинимось на тому, як наповнити новим змістом гру „Країна Знать”. У програмному пакеті гри присутній редактор, викликавши який вибираємо в меню робочого вікна кнопку „Тест” – з’являється підменю команд (рис. 1), в якому вибираємо „Новий”. Після цього працюємо безпосередньо з закладками кожної станції.

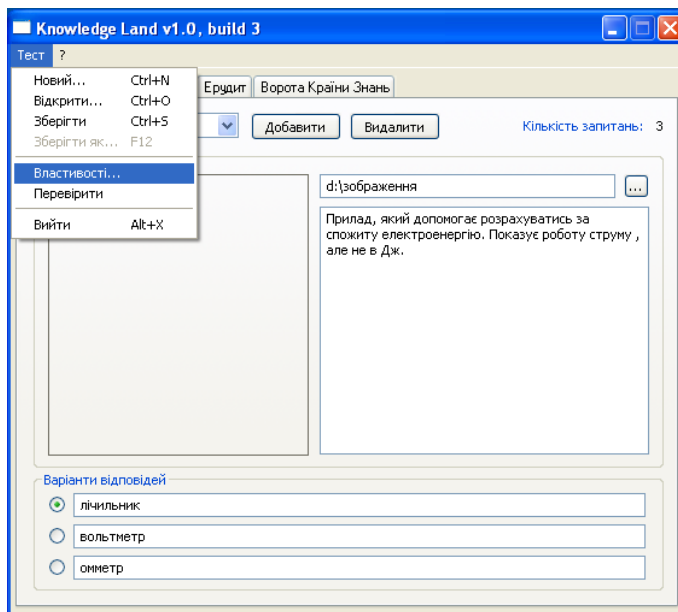


Рис. 1. Підменю команд редактора.

Наприклад, у вікні станції „Музей” (рис. 2) у відповідні поля вводимо запитання та варіанти відповіді на них. Крпкою відмічаємо правильні варіанти. Після натискання кнопки з трикрапкою з’являється вікно зі всіма папками на комп’ютері користувача, які містять фотографії та малюнки. Вибираємо необхідний з них і розміщуємо його у спеціально відведеному полі зліва від запитання. Додати або видалити запитання на станції можна за допомогою відповідних кнопок.

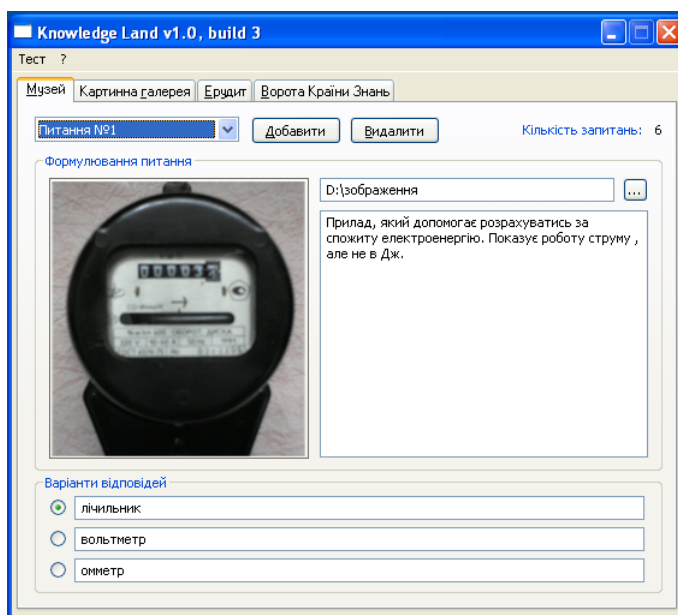


Рис. 2. Закладка редактора „Музей”.

Принцип роботи з закладкою „Картинна галерея” аналогічний до описаного вище. Відмінність полягає в тому, що портрет вченого необхідно підписати та відмітити його порядковий номер (рис. 3). Кількість запитань на цій станції фіксована (шість). Це обумовлено тим, що при більшій кількості портрети втрачають в якості відтворення на моніторі.

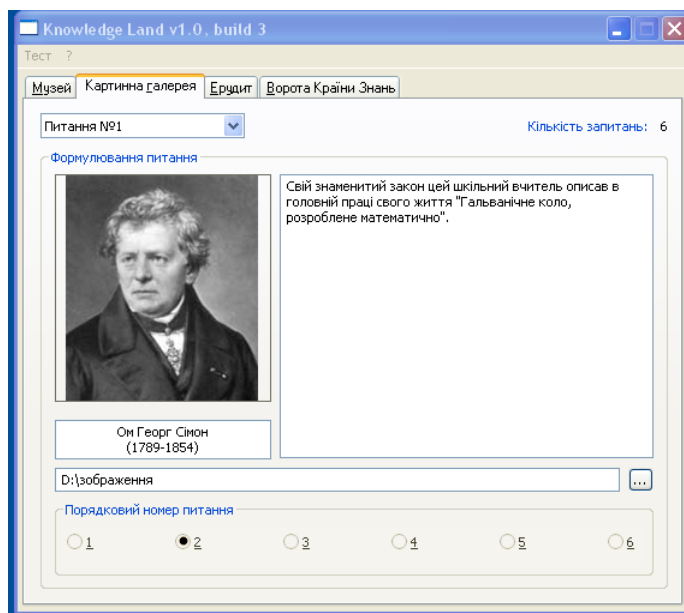


Рис. 3. Закладка редактора „Картинна галерея”.

Закладка „Ерудит” не містить принципово нових кнопок у порівнянні з попередніми.

При роботі з закладкою „Ворота Країни Знать” (рис. 4) важливо слідкувати за відповідністю між кількістю літер у ключовому слові і кількістю запитань на даній станції – вони повинні бути однаковими.

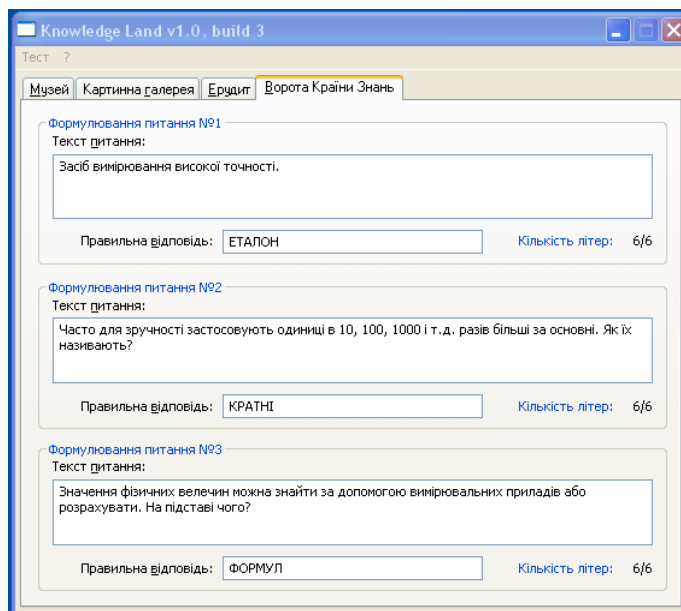


Рис. 4. Закладка редактора „Ворота Країни Знать”.

Після заповнення всіх полів на кожній зі станцій, в підменю команд редактора слід вибрати команду „Перевірити”. При наявності незаповнених полів, невідмічених правильних відповідей або кількісних невідповідностей між запитаннями і літерами ключових слів, з’явиться повідомлення про помилки (рис. 5). В ньому буде вказано скількох і яких саме

помилку припустився автор. Після їх виправлення в підменю команд редактора вибираємо команду „Зберегти” або „Зберегти як”. Доцільно, щоб назва файлу відображала тематику запитань гри. Коли наступного разу ви скористаетесь редактором і в його підменю команд виберете „Відкрити”, то побачите створений вами файл.

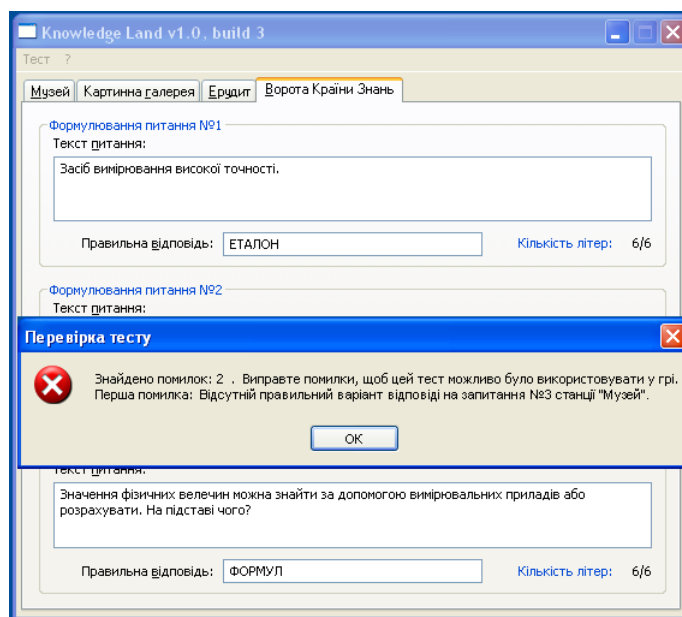


Рис. 5. Повідомлення про помилки.

Підсумовуючи, зазначимо, що активне введення в традиційний навчальний процес різноманітних розвиваючих завдань, специфічно спрямованих на розвиток особистісно-мотиваційної чи аналітичної сфер дитини, пам'яті, уваги, просторової уяви та інших психічних функцій є одним з найважливіших завдань сучасної школи. Використання ігор та ігрових моментів у навчальному процесі є одним з найбільш ефективних методів навчання. В комп'ютерних дидактичних іграх ми, зокрема намагаємось здійснювати перехід від образного мислення до формування елементів аналітичного.

Важливими вважаємо завдання прагматичної спрямованості. Як правило, завдання такого характеру дозволяють учням зрозуміти актуальність і необхідність отримуваних знань. Учень тільки тоді буде вчити без примусу, довільно, коли усвідомить навіщо це йому потрібно, яка з цього користь.

Комп'ютерні ігри відносяться до числа найбільш використовуваних дітьми шкільного віку інформаційних продуктів. Саме тому педагогам та науковим працівникам варто зорієнтувати ігри в русло, в якому ставка покладена на навчальний та виховний потенціал комп'ютерних ігор.

Подальшою своєю задачею вважаємо продовження створення програм інтерактивного характеру, які будуть розраховані для учнів різних вікових категорій, а також розробку сценаріїв для існуючих оболонок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дягилев Ф.М. Из истории физики и жизни её творцов: Кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1986. – 255 с.
2. Заболотний В.Ф., Піщенко О.В. Комп'ютерні ігри як засіб зацікавлення учнів в контексті їх підготовки до вивчення фізики // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Випуск 36. Серія: педагогічні науки: Збірник у 2-х т. – Чернігів: ЧДПУ, 2006 – № 36. – Т. 1. – С. 74-78.
3. Кудрявцев П.С. История физики. – Том I. – М.: Учпедгиз, 1956. – 556 с.
4. Піщенко О.В. Дидактична гра: досвід, реалії та перспективи.

5. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 7 / Редкол.: І.А. Зязюн(голова) та ін. – К., Вінниця: Планер, 2005. – С. 32-36.
6. Фізика, 8 кл.: Підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / Є.В. Коршак, О.І. Ляшенко, В.Ф. Савченко. – 2-ге вид., перероб. та доп. – К.; Ірпінь: Перун, 2005. – 192 с.

УДК 372.853:53

Попова Т.М.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

Гуманістична спрямованість сучасної технічної освіти визначає формування культурного освітнього середовища в процесі навчання фізики. У статті пропонуються методи формування культурно-історичного середовища як у загальноосвітній, так і у вищій школі під час вивчення фізики.

The humanistic orientation of a modern technical education assumes creation of the cultural educational environment during training of physics. The ways and methods of formation of the culture-historical environment in the secondary and the supreme technical schools at studying physics are suggested at the article.

Національною доктриною розвитку освіти проголошується, що „... метою сучасного розвитку освіти є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід’ємну складову європейської та світової спільноти. Тому пріоритетними напрямками державної політики доктрина визначає: особистісну орієнтацію освіти, формування національних і загальнолюдських цінностей, органічне поєднання освіти і науки, запровадження освітніх інновацій тощо” [8: 13].

Сучасна освіта орієнтується на єдність навчання, виховання і розвитку учнів та студентів. І як результат комплексного підходу до цілей навчання фізична освіта повинна мати „гуманістичний характер і ґрунтуватися на культурно-історичних цінностях українського народу” [8: 14], використовувати світову моральну, духовну, наукову спадщину і культурне надбання людської цивілізації. Гуманістична спрямованість освіти орієнтує навчальний процес з фізики на виховання особистості, яка володіє високою загальною культурою, має широкий світогляд та світорозуміння. Реалізація гуманістичної складової у процесі навчання фізики проводиться через створення освітнього середовища, яке „адекватне вимозі гуманітаризації та гуманізації фізичної освіти” [11: 14].

Очевидно, що освітнє середовище, сформоване в конкретному навчальному закладі, призначене для того, щоб кожен учень або студент усвідомлював гармонію та цілісність людини з довкіллям і світом. „Освіта особистості – це природо-, соціо-, індивідуально-, особистіснівідповідне” [10: 11]. Тому в навчальному процесі фізичне явище, що вивчається, має виявлятися в усіх „своїх живих зв’язках зі світом, суспільством, окремою людиною, але не ізольовано й схематично” [там само: 20]. „Єдине та цілісне розуміння розвитку дійсності можливе при умові, якщо людина охоплює явище всіма сторонами свого внутрішнього світу, тобто не тільки думкою, а й почуттям та інтуїцією” [10: 21]. Таким чином, досягаються не тільки освітні, виховні та розвивальні цілі навчання фізики, а й сам процес навчання набуває практичної цінності.

Формування культурного освітнього середовища в процесі навчання – це одне із найважливіших завдань сучасної освіти, яке спрямовано на комплексний розвиток творчої

особистості з позитивною психологією та емоційно-ціннісним ставленням до явищ культури і науки. Гуманістичні цілі фізичної освіти, формування культурного освітнього середовища спрямовують навчально-виховний процес на викладання-навчання фізики, де здійснюються міжпредметні зв'язки на засадах культурологічного підходу до навчання [12].

У сучасній науково-методичній літературі, в роботах науковців, методистів, учителів розглядаються цілі, завдання, форми, пропонуються методи формування та приклади створених освітніх середовищ у різноманітних навчальних закладах. Педагоги формують і вивчають навчальне середовище відкритої системи освіти і навчання (В.П.Андрущенко, В.Ю.Биков, А.М.Бистрова, В.П.Волинський, А.М.Гуржій, Ю.О.Жук, О.Г.Романовський), інформаційне освітнє середовище (В.Ю.Биков, М.І.Жалдак, А.М.Кух, О.М.Кух, О.В.Слободянюк), соціальне середовище і творчість людини (А.А.Давиденко, О.П.Рудницька), природне освітнє середовище (К.Ж.Гуз, В.Р.Ільченко, О.Г.Ільченко), освітнє середовище „психологічного комфорту” (З.І.Калмикова, В.Ф.Шаталов), культурне освітнє середовище (Н.В.Бордовська, Є.Н.Гусинський, Г.В.Драч, А.М.Маркова, А.О.Реан, В.М.Розін, Ю.И.Турчанинова, О.Л.Шевнюк), культурне освітнє середовище при навчанні фізики (П.С.Атаманчук, А.І.Павленко та ін.).

Метою сучасної фізичної освіти, на нашу думку, має стати формування в загальноосвітній і вищій школі культурно-історичного освітнього середовища як складової культурного освітнього простору, де особистість відчула б себе творчою, самостійною, самореалізованою людиною, яка є найголовнішим об'єктом освіти, суспільства і держави. Безперечно, що наука є феноменом культури, а фізичні знання як наукові знання взагалі – це елементи культури. Загальноновизнаним є той факт, що фізика – наука, яка формує світогляд людини. Фізика стала надпотужним культурним чинником і відіграє ексклюзивну та унікальну роль у розвитку техніки і культури людства [9].

Виникнення наукових знань, відкриття фізичних законів, пояснення фізичних явищ мають свою історію. Цілі епохи передували виникненню певного наукового знання. Люди, які відкривали та пояснювали їх, працювали в історичних та соціальних умовах, створених відповідними епохами. Щоб зрозуміти вченого, його думки та дії, треба зануритись в його історичну епоху й середовище, відчути історичне доквілля, коли він ріс, учився, жив і працював. Тоді взаємодія особистості з культурно-історичним освітнім середовищем проявляється у всьому різноманітті світорозуміння і світосприйняття. І тоді пізнавальна діяльність учнів та студентів набуває практичної цінності.

Дана стаття розглядає **проблему** формування культурно-історичного освітнього середовища під час вивчення фізики як складової частини культурного освітнього середовища у загальноосвітній і вищій школі.

У філософії, коли кажуть про визначення “культури”, розглядають той категорійний простір, з точки зору якого розглядається “культура” [13: 19], яка формує культурний простір. З точки зору *культурного освітнього простору*, “культуру” можна визначити як цілісне поле людської діяльності, в якому посилюється особистісне начало в усіх сферах суспільного життя, і в якому людина може себе реалізувати як особистість на користь потреб та інтересів суспільства і держави в галузях науки, освіти, культури, моралі тощо [12].

Формування навчально-виховного середовища є одним із визначальних напрямів проблеми підвищення якості освіти, розвитком головних функціональних компонент освітньої системи і спрямоване на досягнення більш високого рівня навчального процесу. Так, дослідники В.Ю.Биков і Ю.О.Жук визначають навчальне середовище як штучно побудовану систему, структура і складові якої створюють необхідні умови для досягнення цілей навчально-виховного процесу [2].

О.Г.Романовський визначає освітнє середовище як сукупність матеріальних, духовних і емоційно-психологічних умов, в яких відбувається навчально-виховний процес, а також чинників, що можуть сприяти досягненню ефективності цього процесу [14].

А.М.Бистрова, розглядаючи властивості культурного простору, виділяє „внутрішню структуру, яка містить у собі культурний простір природи, культурний простір соціуму,

інформаційно-знаковий та інформаційний простір. У культурному просторі взаємодія людини та суспільства з довкіллям містить у собі речовинну і духовну сферу, а також усі аспекти життя в цілому. Тобто, культурний простір – це простір здійснення способу життя суспільства, ... це простір реалізації людської віртуальності (задатків, можливостей, здібностей, бажань тощо). Тому культурний простір повинен мати структуру, яке відбиває структуру об'єкту культури, тобто культури і людини в усьому її різноманітті” [3: 30–32].

П.С.Атаманчук відзначає, що фундаментальні закони фізики та її понятійний апарат є не тільки основою сучасних природничо-наукових теорій, але й широко використовуються в гуманітарних науках. Сучасна фізика є найважливішим компонентом гуманітарної освіти, оскільки жодна інша природнича наука не дає такого ясного розуміння особливостей процесу пізнання людиною навколишнього світу. Найважливіші наукові відкриття у фізиці, розвиваючи науку, змінювали світогляд людей, а також впливали на долі країн світу. З цього автор робить висновок, що для досягнення пріоритетних цілей загальної освіти навчальний курс фізики необхідно орієнтувати на якнайповніше розкриття гуманітарного аспекту цієї фундаментальної науки через ті фізичні поняття, явища, закони, формули, що відіграють першорядну роль у культурній спадщині людства [1].

Відповідно до цілей гуманістичної спрямованості фізичної освіти та вищесказаного можна визначити, що **культурно-історичне освітнє середовище** – це штучно побудована методична система навчання фізики, яка інтегрує сукупність загальних наукових, фізичних та фізичних культурологічних знань тощо. Усередині цієї методичної системи реалізується взаємозв'язок і взаємозалежність між елементами системи та створення сукупності матеріальних, духовних, емоційно-психологічних умов щодо досягнення пріоритетних цілей та ефективності навчання фізики.

Основними складовими пропонованої методичної системи є: цілі навчання (освітні, виховні, розвивальні), зміст навчання (загальні наукові та фізичні знання, фізичні культурологічні знання), навчальні технології та засоби навчання (методична та довідкова література, посібники, мережа Інтернет, комп'ютерні технології, проведення екскурсій, організація музеїв та музейних куточків у навчальному закладі тощо).

При створенні культурно-історичного освітнього середовища в процесі навчання реалізується гуманістична спрямованість фізичної освіти на засадах культурологічного підходу, що й формує сприйняття культури і науки „як об'єднання матеріального і духовного в діяльності людини, відтворення логіки культурного розвитку” [16: 411]. Культурологічний підхід є одним із засобів, що дозволяє „глибше й свідоміше засвоювати явища, поняття закони фізики, формувати науковий світогляд і переконання” [7: 4], активізувати пізнавальний інтерес учнів та студентів щодо вивчення фізики. Крім того, гуманістична спрямованість фізичної освіти на засадах культурологічного підходу має на меті не тільки ознайомлення учнів і студентів з історією та досягненнями культури і науки людства, а й зацікавити їх культурологічними проблемами так, щоб у подальшому житті вони намагалися „зрозуміти таїну культури, її еволюцію, щоб вони самостійно працювали, мали власне міркування” [13: 7].

У зв'язку з цим методично доцільним вважаємо дати визначення понять „культурологічних знань” і „фізичних культурологічних знань”. До *культурологічних знань*, на нашу думку, відносяться знання про історію техніки, культури різних епох і цивілізацій, про природу людини, про процеси та закономірності розвитку світових епох і культур, про культурологічні концепції та складові культури, разом з якими при вивченні фізики формуються світогляд та світосприйняття, моральність, професійна етика, сприйняття національно-культурних і етнічних особливостей мистецтва, літератури, навички до аналізу, узагальнення процесів і тенденцій соціокультурного довкілля сучасності. Введення культурологічних знань до змісту фізичної освіти закономірне й доцільне і повинно бути спрямоване на її гуманізацію і гуманітаризацію, виховання гармонічно розвинутої і високоморальної особистості.

Фізичні культурологічні знання (це не лише уявлення про сутність культури як сукупності в життєдіяльності людини, закономірності її розвитку, періодизацію тощо, а, перш за все, знання про історію, генезу фізики як історію культури людства та її значення, вплив і прикладну спрямованість у матеріальній і духовній культурі людства різних епох) – впливають на формування світогляду і світосприйняття, моральності, професійної етики, сприйняття національно-культурних особливостей мистецтва, літератури, аналіз та узагальнення процесів і тенденцій у соціокультурному середовищі сучасності. Наукова людська діяльність змінюється під впливом розвитку культури тієї епохи, коли відбувається діяльність. Наукова діяльність невідривно пов'язана з напрямками розвитку всесвітньо-людської культури [12].

Наука є тільки однією із множинних сторін людської культури й, звичайно, є продуктом життєдіяльності людини. Науці, як і культурі, людина навчається протягом усього свого життя. Сучасна школа ставить перед педагогами завдання формування в школярів і студентів одночасно гуманістичного й наукового світогляду. Саме світогляд слугує засобом узагальненого усвідомлення людиною свого відношення до навколишньої дійсності, осмислення мети й змісту свого життя та діяльності. Всі поняття, знання, погляди, які безпосередньо виконують цю функцію, є світоглядними.

Різноманітні фізичні культурологічні знання у змісті фізичної освіти в історичному розвитку охоплюють такі напрямки:

1. *Предметний світ* культури результатів діяльності людини у матеріальній (науково-технічні пристрої, прилади, об'єкти і споруди, обладнання, предмети побуту тощо) і духовній (письмові тексти, наукові результати, міфи й епоси, народні прикмети тощо) діяльності.

2. *Суб'єкти*, творці і носії світової і національної культури у фізиці і техніці, їх етнографічні і етнологічні витоки, національний менталітет, прояви моральності (вчені, винахідники тощо).

3. *Технології* виготовлення предметів матеріальної і духовної культури, їх досвід упровадження у конкретному соціальному виробництві, професійна культура та її передача від покоління до покоління (соціальні інститути – заводи, лабораторії, інформаційні служби, навчальні заклади тощо).

Узагальнення ролі принципу історизму у формуванні наукового світогляду школярів засобами фізики розглянуте у працях М.В.Головка, Г.Г.Кордуна, В.М.Мощанського, О.В.Савьолової та багатьох інших дослідників. Принцип історизму викладання фізики в сучасних умовах розвивається в реалізації культурологічної складової фізичної освіти. Такими шляхами є *опис* життя людей (як видатних діячів, так і пересічних громадян конкретного міста, села) у різні історичні епохи, *розповідь* викладача про події, факти, досягнення культури, пам'ятники культури (видатні відкриття, архітектурні споруди, техніка, літературні, художні твори тощо) та ідентифікація їх територіальних та історично-соціальних координат і послідовності. Окремим і особливо важливим у виховному значенні для формування громадянської позиції особистості учня є історичний огляд ставлення і прикладених зусиль як з боку офіційних структур, так і громадськості, до збереження конкретних досягнень і пам'яток культури. Цілеспрямований відбір матеріалу, відповідних культурних досягнень, що відображають історичний розвиток фізики і техніки як складової загальної культури, здійснюється викладачем фізики залежно від його культурологічної підготовки. Як правило, при цьому теоретичне обґрунтування, пояснення причин і закономірностей, особливостей виникнення досягнень і пам'яток культури, спеціально не виокремлюються і не розглядаються (проте можливий ілюстративний зв'язок).

М.В.Головка зазначає, що викладати фізику за принципом історизму – це не констатувати дати та прізвища вчених, їх біографічні дані. Необхідно встановити історичні причини та потреби, які призвели до відкриття. Висвітлювати питання згідно цього принципу означає постійно вказувати на зв'язок фізики з природою, людиною, технікою, на методи, якими користувався вчений, на роль наукової гіпотези та нестандартного мислення в

дослідницькій роботі, на якості вченого, які допомогли йому домогтися визначених результатів. Із застосуванням історичного методу логічно вимальовується цілісність та органічний зв'язок з іншими природничими науками [4].

На підтвердження думок М.В.Головка можна навести приклади життєдіяльності двох всевітньо відомих вчених, які жили в різних епохах, у різних середовищах, використовували різні „технології” щодо досягнення цілей своєї наукової діяльності, але вирішували дуже схожі проблеми людства: Архімеда і А.Д.Сахарова.

Великий математик, механік і фізик стародавності Архімед є вченим, ім'я якого відомо кожному школяру. Закон Архімеда століттями не сходять зі сторінок шкільних підручників фізики.

Перші праці Архімеда присвячені механіці. У своїх математичних роботах Архімед спирався на механіку. Він використовував принцип важеля при розв'язанні ряду геометричних задач. Архімед був представником математичної фізики, вірніше, фізичної математики. Крім механіки й математики Архімед займався оптикою й астрономією.

Принцип важеля й вчення про центр ваги є найважливішими (поряд із законом Архімеда) науковими досягненнями Архімеда. Він був одним з найбільших інженерів свого часу, конструктором машин і механічних апаратів. Він винайшов машину для поливання полів, водопідйомний гвинт і особливо успішно розробляв конструкції військових машин. *Це був перший учений, який приділяв багато уваги й сил військовим завданням.*

Під керівництвом Архімеда були побудовані в Сіракузах безліч машин різного призначення. Він загинув разом з рідним містом у другій Пунічній війні. *Архімед увійшов в історію як один з перших учених, які працювали на війну, і як перша жертва війни серед людей науки* [5: 30–35].

Знаменитий фізик-ядерник, академік А.Д. Сахаров у ХХ столітті після багатьох років роботи з проблеми керованої термоядерної реакції та створення термоядерної зброї писав: “... я відчув себе відповідальним за проблему радіоактивного зараження при ядерних випробуваннях... Я зустрічався з більшими труднощами при спробах роз'яснити цю проблему, з небажанням розуміти...” [15: 5]. “... я підкреслюю, наскільки важливо загальне розуміння абсолютної неприпустимості ядерної війни – колективного самогубства людства. Ядерну війну неможливо виграти” [15: 110].

Феномен А.Д. Сахарова разючий. Моральна вимогливість його вражає. Такі люди, як би не було їх мало, якою би не були вони рідкістю, допомагають нам у щоденній нелегкості нашого життя, вони відновлюють віру в красу людської душі, ту саму красу, що може врятувати світ [15: 127].

Ці приклади показують учням та студентам, як мало відрізнялись вимоги людства до вчених, які „працюють на війну”, до нашої ери й через майже 23 століття. А з другого боку, крім вивчення біографії, життєдіяльності, відкриттів, зроблених ними, можна простежити розвиток техніки та технологій, світосприйняття людством результатів роботи вчених. Відновлення історичних обставин допомагає учням та студентам зрозуміти велич багатьох наукових відкриттів і звершень учених. Для кращого розуміння ролі відкриттів треба уявити ту історичну епоху, коли вони були зроблені, щоб побачити новизну відкриттів щодо тієї епохи. Так проходить процес усвідомлення про значення відкриттів не тільки для минулих епох, а й для сучасності, осмислення впливу відкриття на розвиток загальнолюдської культури.

В.М.Мощанський, Є.В.Савьолова [7: 25-26] показують значення відкриттів науковців з точки зору не тільки майбутнього, а й минулого. Показати передісторію відкриття – це означає встановити цілісний ланцюг подій, починаючи з того, що передувало відкриттю, і, закінчуючи тим, який вплив мало відкриття на розвиток науки, культури, суспільства. Велич наукового звершення Г. Галілея полягає в тому, що відкриття ним принципу інерції, принципу відносності, незалежності прискорення вільного падіння від маси підірвало віру в Аристотелеві погляди щодо руху. Г.Галілей показав, що істинним знанням може бути тільки те, яке відповідає науковому досвіду, з якого випливають висновки.

Історія науки в системі сучасної духовної культури виконує прогностичну функцію і виступає раціональною базою наукової інтуїції, без якої немислима творчість. Відновлення історичних обставин допомагає учням та студентам зрозуміти велич багатьох наукових відкриттів і звершень учених усвідомити значення відкриттів не тільки для минулих епох, а й для сучасності, осмислити вплив відкриття на розвиток загальнолюдської культури. Ми повинні заново усвідомити нашу історію – історію культури, історію науки, історію суспільства – так, щоб створити повну і об'єктивну її панораму, щоб історичні знання набули корисності. Освіта людини реалізується за допомогою взаємодії особистості з культурою суспільства. І чим різноманітнішими є контакти особистості зі світовою і національною культурою, тим багатшими стають можливості сучасної фізичної освіти.

Висновки. Принцип історизму при викладанні фізики органічно пов'язаний з методами розгляду гуманістичної складової у сучасній фізичній освіті. Формування культурно-історичного середовища в процесі навчання фізики як складової частини культурного освітнього середовища у загальноосвітній і вищій школі є закономірним процесом у фізичній освіті, яка набуває гуманістичної спрямованості. Сформоване культурно-історичне середовище при навчанні фізики сприяє одночасному формуванню наукового і гуманістичного світогляду.

Подальші дослідження розглянутої проблеми можуть стосуватися розкриття методики вивчення історичних особливостей епох з точки зору науки і суспільства, історії відкриттів та розвитку фізичних теорій, біографій учених, методики вивчення взаємодії вченого із суспільством, епохою, минулим і майбутнім людської цивілізації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Атаманчук П.С., Поведа Т.П. Особливості гуманістичного супроводу навчально-пізнавальної діяльності учнів з фізики / Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Випуск 36. Серія: педагогічні науки: Збірник у 2-х т. – Чернігів: ЧДПУ, 2006. – № 36. – Т. 1. – 188 с. – С. 9-13.
2. Биков В.Ю. Будова навчального середовища відкритих систем навчання і освіти / Збірник наукових праць. Гол. ред. В.Г. Кузь. – К.: Науковий світ, 2004. – 266 с. – С. 11-23.
3. Быстрова А.Н. Культурное пространство как предмет философской рефлексии // Философские науки. – № 12. – 2004. – С. 24-40.
4. Головки М.В. Матеріали з історії вітчизняної науки на уроках фізики та астрономії як необхідний елемент навчального процесу // Методичні особливості викладання фізики на сучасному етапі: Науково-методичний збірник. Відп. наук. ред. С.П.Величко, Є.В.Коршак. – Кіровоград: КДПУ імені В.Винниченка, 1998. – Ч.1.– 142 с. – С. 122-123.
5. Кудрявцев П.С. Курс истории физики: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по физ. спец. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 448 с.
6. Кух О.М., Кух А.М. Освітнє середовище у фаховій підготовці / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія педагогічна: Методологічні формування фізичних знань учнів і професійних якостей майбутніх учителів фізики та астрономії. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, ІВВ, 2003. – Вип.. 9. – 174 с. – С.31-32.
7. Мощанский В.Н., Савелова Е.В. История физики в средней школе. – М.: Просвещение, 1981. – 205 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти: Указ президента України № 347/2002 від 17 квітня 2002 року // Офіційний вісник України. – № 16. – 2002. – С. 11-24.
9. Павленко А.І., Попова Т.М. Культурологічний вимір сучасної фізичної освіти // Фізика та астрономія в школі. – № 2. – 2006. – С. 15-18; № 3 (закінчення). – С. 14-15.
10. Пищулин Н.П. Образование как философская проблема // Философские науки. – № 1. – 2005. – С. 7-27.
11. Попова Т.М. Проблеми використання культурологічних знань у змісті фізичної освіти / Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Випуск 36. Серія: педагогічні науки: Збірник у 2-х т. – Чернігів: ЧДПУ, 2006. – № 36. – Т. 1. – 188 с. – С. 14-19.

12. Попова Т.М. Формування культурного освітнього середовища в процесі навчання фізики / Наукові записки.-Випуск 66. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка. – 2006. – Частина 2. – 238 с. – С. 166-171.
13. Розин В.М. Введение в культурологию. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 104 с.
14. Романовський О.Г. Освітнє середовище як важлива передумова формування гуманітарно-технічної еліти // Педагогіка і психологія. – № 3. – 2002. – С. 93-97.
15. Сахаров А.Д. Мир, прогресс, права человека: Статьи и выступления. – Л.: Сов. писатель. – 1990. – 128 с.
16. Учебный курс по культурологии. Науч. ред. Г.В. Драч. – Ростов-на-Дону: Изд-во “Феникс”, 1997. – 576 с.

УДК 371.39

Склярова І.О.

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК СТВОРЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

У статті обґрунтовані засоби створення проблемної ситуації на уроках математики, виявлені психолого-педагогічні умови успішності проблемного навчання й показано його вплив на інтелектуальне освітнє середовище.

Methods of the creation of the problems situation at the lessons of mathematics are given in this article, psychologo-pedagogical conditions of success of problem education.

Майбутнє держави, людського суспільства, нації визначається станом освіти, якістю підготовки підростаючого покоління до життя й діяльності. Подальше вдосконалювання систем освіти сполучено з переорієнтацією її цілей, змісту, форм, методів і засобів по наданню допомоги всім учням у розвитку творчих здібностей і дарувань, у придбанні знань про самих себе, людську природу й існуючий світ, у якому вони живуть. За висловленням В.Г. Кременя: “Сучасна науково-педагогічна стратегія має цілеспрямовано проектувати розвиток особистості дитини” [2: 10].

Орієнтованість навчально-виховного процесу на особистість потребує нових підходів до його організації та функціонування, сутнісними ознаками яких є: інтегративно-гуманітарні засади організації й змісту освіти, посилення функціональності змісту навчання; варіативність і різноплановість освітніх технологій, різнорівневість освітніх послуг; диференціація навчання (за змістом, рівнями, темпом) з оптимальним поєднанням комплексної, інтеграційної й окремої дидактичної мети, максимальним урахуванням макро- і мікроструктури пізнавального процесу; цілісне психолого-дидактичне проектування навчального процесу; моделювання освітніх середовищ, їх організаційних, методичних і змістовних компонентів [3: 79–80]. Частина цих підходів вже стала предметом дослідження науковців, які зазначили їх вплив на розвиток учнів. Проте, існує низка питань, які потребують аналізу і розв’язання як на теоретичному, так і практичному рівнях. Серед цих питань проблемне навчання як чинник впливу на інтелектуальний розвиток учнів посідає одне з провідних місць.

Метою нашої статті є визначення особливостей проблемного навчання як чинника інтелектуального середовища на уроках математики.

До завдань, які необхідно було розв’язати, увійшли: вивчення літератури з означеної проблеми; визначення особливостей проблемних ситуацій та вимог до їх створення; виявлення факторів, що перешкоджають розв’язанню навчальних проблем, розробка методичних рекомендацій для вчителів із створення проблемних ситуацій.

Педагогічна наука повинна розкрити закономірності посередництва не тільки між учнем і навчальним матеріалом, а й між його можливостями й соціальною ситуацією розвитку в даний час [2: 13].

Саме освітнє інтелектуальне середовище являє собою педагогічну систему, побудовану для виконання заявлених підходів.

Спираючись на визначення освітнього середовища, як “сукупності соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітній установі психолого-педагогічних умов, у результаті взаємодії яких з індивідом відбувається становлення особистості” [6: 490] і властивості інтелектуального середовища педагогіки, виділені Г.С. Банковим (генерація випереджального орієнтування; оптимізація рольової участі суб'єктів педагогічного процесу; надання викладачам і учням різноманітних підказок про шляхи підвищення достоїнств і свобод особи, придбання знань, розвитку компетенцій, застосування здібностей [1]), інтелектуальне освітнє середовище ми визначаємо як особливий інтелектуальний простір пізнання й розвитку, де кожний хто навчається розвивається згідно своїм індивідуальним особливостям. Саме якісно організоване інтелектуальне середовище дозволить учневі одержувати гарну освіту, представивши йому досить вільний вибір індивідуальної освітньої траєкторії.

Успіх інтелектуального розвитку школяра досягається головним чином на уроці, коли вчитель залишається один на один зі своїми вихованцями. І від його вміння організувати інтелектуальне навчальне середовище залежить ступінь інтересу учнів до навчання, рівень знань, готовність до постійної самоосвіти, тобто їхній інтелектуальний розвиток, що переконливо доводить сучасна психологія й педагогіка.

Розвиваючим навчанням, тобто ведучим до загального й спеціального розвитку можна вважати тільки таке навчання, при якому вчитель, опираючись на знання закономірностей розвитку мислення, спеціальними педагогічними засобами веде цілеспрямовану роботу з формування розумових здібностей своїх учнів у процесі вивчення ними основ наук.

Провідним елементом сучасної системи розвивального навчання є проблемне навчання, у якому поєднуються систематична пошукова діяльність учнів із засвоєнням ними готових висновків науки, а система методів побудована з урахуванням цілепокладання й принципу проблемності; процес взаємодії викладання й учіння орієнтований на формування світогляду учнів, їх пізнавальної самостійності, стійких мотивів навчання й розумових (в тому числі й творчих) здібностей у ході засвоєння ними наукових понять і способів діяльності, що детермінований системою проблемних ситуацій [4: 257]. Більшість учених визнають, що створення інтелектуального середовища, у якому розвиваються творчі здібності школярів і їх інтелектуальні уміння, неможливо без застосування проблемного навчання.

Проблемність навчання є внутрішнім мотиваційним фактором, що в руках викладача стає потужним засобом впливу на тих, кого навчають. Вихід із проблемної ситуації сприяє втіленню їхнього значення в особистісний зміст, що є основним механізмом розвитку здібностей і вищих психологічних функцій взагалі [6: 233–261]. Крім того, передумовами впровадження проблемного навчання є: на рівні вчителів – орієнтація на інтелектуальний вплив, діалог з учнями, сприйняття спільних рішень; на рівні школи – орієнтація побудови демократичного укладу життя (демократичності не як голосування, а як досвіду участі у виробленні рішення й прийняття відповідальності за розв'язувані проблеми).

Проблемне навчання – це не абсолютно нове педагогічне явище. Елементи проблемного навчання можна побачити в евристичних бесідах Сократа, у розробках уроків для Емілія в Ж.Ж. Руссо. Історія власне проблемного навчання починається із введення так званого дослідницького методу, багато правил якого в педагогіці були розроблені Джоном Дьюї. Глибокі дослідження в області проблемного навчання почалися в 60-х роках. Ідея й принципи проблемного навчання в руслі дослідження психології мислення розроблялися радянськими психологами С.Л. Рубінштейном, Д.Н. Богоявленським, Н.О. Менчинською, О.М.Матюшкіним, а в застосуванні до шкільного навчання такими дидактами, як

М.О.Данилов, М.М.Скаткін. Значний внесок у розкриття проблеми інтелектуального розвитку, проблемного й розвиваючого навчання внесли П.Я. Гальперін, Т.В. Кудрявцев, Д.В. Вількєєв, Ю.К. Бабанський, М.І. Махмутов, І.Я. Лернер, Н.Ф.Тализіна, І.С.Якиманська й ін.

Проблемне навчання досить докладно розглядається в психолого-педагогічній і методичній літературі, але в практиці навчання математиці в загальноосвітній школі належної уваги не одержало. За результатами нашого анкетування вчителів математики (124 особи) майже 75% опитаних не змогли навести приклади проблемних ситуацій або навели невірно. Тому у своєму дослідженні ми поставили завдання обґрунтувати засоби створення проблемної ситуації на уроках математики й виявити психолого-педагогічні умови успішності проблемного навчання.

Проблемна ситуація й навчальна проблема є основними поняттями проблемного навчання. Формою реалізації принципу проблемності в навчанні є навчальна проблема. Навчальна проблема – форма прояву логіко-психологічного протиріччя процесу засвоєння, що визначає напрямок розумового пошуку, що будить інтерес до дослідження (пояснення) сутності невідомого й веде до засвоєння нового поняття або нового способу дії. Її основні функції: а) визначення напрямку розумового пошуку, тобто діяльності учня по знаходженню способу розв'язування проблемної ситуації; б) формування пізнавальних здібностей, інтересу, мотивів діяльності учня по засвоєнню нових знань.

У роботах по проблемному навчанню зустрічаються різні тлумачення проблемної ситуації. Багато вчених (Л.П. Добраєв, З.І. Калмикова, Ю.Н. Кулюткін, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов) характеризують проблемну ситуацію тільки в якості вихідного моменту мислення, який супроводжується певним психічним станом суб'єкта (утруднення, розмежування, здивування та ін.). Проблемна ситуація представляється як система розвитку (Р.І. Малафєєв), як особливий вид розумової взаємодії з таким психологічним станом того, кого навчають, котрий вимагає нових, раніше невідомих йому знань або способів діяльності (С.У. Гончаренко, О.М. Матюшкін), оптимального керування пізнавальною діяльністю (Т.О. Ільїна). У своєму дослідженні ми спираємось на визначення проблемної ситуації А.В. Фурмана як “діалектичної суперечливої єдності об'єктивного і суб'єктивного, зовнішнього і внутрішнього, матеріального та ідеального в розумовій діяльності особи” [8: 40].

Дидактично й методично обґрунтовані способи створення проблемних ситуацій можуть бути знайдені тільки в тому випадку, якщо вчителеві відомі загальні закономірності їхнього виникнення.

Як показали дослідження [4, 5, 7, 8], можна виокремити ці закономірності в найбільш характерні риси проблемних ситуацій, загальні для всіх предметів:

- існування об'єктивної необхідності, гострої цілеспрямованої навчальної потреби і можливості в розв'язуванні поставлених спеціальних завдань;
- наявність протиріччя між фактами й теоріями, що їх висвітлюють; між фактами й наявними здібностями й досвідом;
- відсутність відомих принципів, способів, прийомів і засобів розв'язування задач або неможливість їх застосування; необхідність використати раніше засвоєні знання в нових практичних умовах;
- усвідомлення учнями недостатності колишніх знань для пояснення нового факту;
- наявність протиріччя між теоретично можливим шляхом рішення завдання й практичною нездійсненністю обраного способу;
- наявність протиріччя між практично досягнутим результатом виконання навчального завдання й відсутністю в учнів знань для його теоретичного обґрунтування.

Проблемна ситуація у своїй психологічній структурі має не тільки предметно-змістовну, але й мотиваційну, особистісну сторону (інтереси учня, його бажання, потреби, можливості й т.д.).

На підставі її структури визначають наступні дидактичні цілі створення проблемних ситуацій у навчальному процесі:

1) привернути увагу учня до питання, завдання, навчального матеріалу, збудити в нього пізнавальний інтерес і інші мотиви діяльності;

2) поставити його перед таким пізнавальним утрудненням, продовження якого активізувало б розумову діяльність;

3) допомогти йому визначити в пізнавальному завданні, питанні, завданні основну проблему й намітити план пошуку шляхів виходу з виниклого утруднення; спонукати учня до активної пошукової діяльності;

4) допомогти йому визначити границі раніше засвоєних знань, що актуалізуються й указати напрямок пошуку найбільш раціонального шляху виходу із ситуації утруднення [4: 171–172].

Учитель ставить перед учнями проблемне питання або проблемне завдання, що веде до виникнення проблемної ситуації й прийняттю учнями проблеми, сформульованої й поставленої вчителем.

Правильно сформулювати навчальну проблему – це наполовину вирішити проблемну ситуацію. Процес постановки навчальної проблеми повинен здійснюватися з обліком основних логічних і дидактичних правил: 1) відділення (обмеження) відомого від невідомого; 2) локалізація (обмеження) невідомого; 3) визначення можливих умов для успішного рішення; 4) наявність у формулюванні проблеми невизначеності.

Розв'язування навчальної проблеми складається з наступних етапів [5: 12–26]:

а) складання плану розв'язування проблеми (обов'язково план містить у собі вибір варіантів рішення); б) висунення припущення й обґрунтування гіпотези, (виникає в результаті “уявного забігання вперед”); в) доказ гіпотези (здійснюється шляхом виведення з гіпотези наслідків, які перевіряються); г) перевірка рішення проблеми (зіставлення мети, вимоги завдання й отриманого результату, відповідність теоретичних висновків практиці); г) повторення й аналіз процесу рішення.

Знаючи можливі перешкоди, що стоять на шляху рішення проблеми, учень може більш успішно вести пошук, а вчитель управляти процесом пошуку. Ми виділяємо такі фактори, що перешкоджають успішному розв'язуванню проблеми:

- функціональна фіксованість, що утрудняє бачення нових можливостей рішення;
- завищена оцінка певного способу рішення проблеми як перешкода розвитку пошуку;
- механічне застосування учнем при рішенні різнотипних завдань і проблем того самого правила, того самого прийому або способу рішення, що ввійшло як би в навичку;
- не володіння учнями методом, при якому необхідно відкидати окремі ознаки, зневажати деякими умовами завдання (механізм анаксіоматизації); виділяти істотне шляхом відкидання несуттєвого;
- зловживання вчителем навідними запитаннями (підказка ефективна не перед розв'язуванням проблеми, а після спроб її рішення).

Дослідження М.І. Махмутова [4: 172–176] і власний досвід викладання дозволяють розглянути основні способи створення проблемних ситуацій на уроках математики.

1. Спонування учнів до теоретичного пояснення явищ, фактів, зовнішньої невідповідності між ними. Це викликає пошукову діяльність учнів і приводить до активного засвоєння нових знань.

2. Використання навчальних і життєвих ситуацій, що виникають при виконанні учнями практичних завдань у школі, удома або на виробництві, у ході спостережень за природою й т.д. Проблемні ситуації в цьому випадку виникають при спробі самостійно досягти поставленої перед ними практичної мети. Звичайно учні в підсумку аналізу ситуації самі формують проблему.

3. Постановка навчальних проблемних завдань на пояснення явища або пошук шляхів його практичного застосування.

4. Спонування учня до аналізу фактів і явищ дійсності, що породжують протиріччя між життєвими уявленнями й науковими поняттями про ці факти.

5. Висування припущень (гіпотез), формулювання висновків і їхня досвідчена перевірка.

6. Спонування учнів до порівняння, зіставлення фактів, явищ, правил, дій, у результаті яких виникає проблемна ситуація.

7. Спонування учнів до попереднього узагальнення нових фактів. Учні одержують завдання розглянути деякі факти, явища, що втримуються в новому для них матеріалі, зрівняти їх з відомими й зробити самостійне узагальнення. У цьому випадку, як порівняння виявляє особливі властивості нових фактів, непояснені їхні ознаки.

8. Ознайомлення учнів з фактами, що несуть начебто б непояснений характер і привели в історії науки до постановки наукової проблеми. Звичайно ці факти і явища як би суперечать сформованим в учнів уявленням і поняттям, що пояснюються неповнотою, недостатністю їхніх колишніх знань.

9. Організація міжпредметних зв'язків. Часто матеріал навчального предмета не забезпечує створення проблемної ситуації (при відпрацьовуванні навичок, повторення пройденого т.п.). У цьому випадку варто використати факти й дані наук (навчальних предметів), що мають зв'язок з досліджуваним матеріалом.

10. Варіювання завдання, переформулювання питання.

На основі аналізу літературних джерел, узагальнення досвіду роботи вчителів-новаторів і експериментального викладання математики ми пропонуємо такі рекомендації по створенню проблемних ситуацій на уроках математики:

- 1) щоб створити проблемну ситуацію, перед учнями варто поставити таке практичне або теоретичне завдання, виконання якого вимагає відкриття нових знань і оволодіння новими вміннями; тут може йти мова про загальну закономірність, загальний спосіб діяльності або загальні умови реалізації діяльності;
- 2) завдання повинне відповідати інтелектуальним можливостям учня; ступінь труднощів проблемного завдання залежить від рівня новизни матеріалу викладання й від ступеня його узагальнення;
- 3) проблемне завдання дається до пояснення засвоюваного матеріалу;
- 4) проблемними завданнями можуть бути: засвоєння, формулювання питання, практичні завдання; проблемне завдання може привести до проблемної ситуації тільки у випадку урахування вищезгаданих правил;
- 5) та сама проблемна ситуація може бути викликана різними типами завдань;
- 6) дуже важку проблемну ситуацію вчитель направляє шляхом вказівки учневі причин невиконання даного йому практичного завдання або неможливості пояснення їм тих або інших фактів.

Проведені нами дослідження показали, що результативність проблемного навчання можна значно підвищити, якщо одночасно з реалізацією принципів дидактики створити сприятливі розвитку інтелектуального середовища психолого-педагогічні умови:

- забезпечення достатньої мотивації, здатної викликати цікавість до змісту проблеми; звичайно, головним в створенні цікавості є математична сторона проблеми, але і розважальність форми може сприяти розв'язанню проблеми; неабияку роль відіграє природність постановки проблеми, якщо учні попереджені про проблемне завдання – це може не визвати цікавості при думці про майбутні труднощі;
- забезпечення посильності праці з проблемами, що виникають на кожному етапі (раціональне співвідношення відомого і невідомого); отже, проблема повинна бути сформульована відомими учням термінами, для того, щоб більшість учнів уяснила сутність поставленої проблеми і засоби її розв'язання;

- знання вчителем основних вимог до навчальної програми;
- значущість інформації, одержуваної при розв'язанні проблеми для того, хто навчається.

Характерними показниками створення інтелектуального освітнього середовища є підвищення рівня пізнавальної активності (запитання школярів до вчителя, активне оперування набутими знаннями і вміннями, прагнення поділитися з оточуючими новою інформацією) і формування творчого мислення у більшості учнів (вміння бачити проблему в звичних умовах, вміння відмовитися від неправильної гіпотези, вміння знайти нові).

Ми дотримуємося наступної класифікації рівнів розв'язування проблемної ситуації, яка апробована на протязі останніх п'яти років:

- 1) нульовий (учитель сам ставить і вирішує проблему);
- 2) відносно-активний (учитель сам ставить і розв'язує проблему, залучаючи учнів до формулювання проблеми, висуванню припущень, доказу гіпотези й перевірці рішення);
- 3) виконавчо-активний (учні самостійно ставлять і вирішують проблему, але за участю й (частковою або повною) допомогою вчителя);
- 4) творчий (учні самостійно ставлять проблему й вирішують її без допомоги учителя, але, як правило, під його керівництвом).

Висновок: Проблемне навчання має велику цінність не тільки як один із засобів навчання. Ми згодні з висновками польського дидакта В.Оконя щодо переваги розв'язування учнями проблеми, перед простим завчанням готової інформації. “Перевага проблемного навчання полягає в тому, що при розв'язуванні проблеми учень активно мислить. А це приводить не тільки до міцності й глибини знань, набутих самостійно, але й до найціннішої якості розуму – умінню орієнтуватися в будь-якій ситуації й самостійно знаходити шляхи рішення будь-якої проблеми”[Оконь, 236].

Систематичне використання проблемних ситуацій у навчанні математики учнів загальноосвітньої середньої школи вимагає подальшого дослідження критеріїв ефективності проблемного навчання як чинника впливу на інтелектуальний розвиток учнів та наукового обґрунтування змісту навчального матеріалу для різних вікових груп, орієнтованого на створення проблемних ситуацій різних типів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Банков Г.С. Модель среды демократической педагогики // www.npstoik.ru/blog/friends.php.
2. Кремень В.Г. Педагогічна наука: час методичної рефлексії // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С. 9-15.
3. Мадзігон В.М., Бурда М.І. Пріоритетні напрями педагогічних досліджень // Педагогіка і психологія. – 1998. – №3. – С. 79-89.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., “Педагогика”, 1975. – 368 с.
5. Момот Л.Л. Проблемно-пошукові методи навчання в школі. – К.: Рад. школа, 1984. – 63 с.
6. Немов Р.С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 2 кн. Кн. 2 Психология образования. – М.: Просвещение: Владос, 1994. – 496 с.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польск. – М.: Высш. шк., 1990. – 382 с.
8. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні: Кн. для вчителя. – К.: Рад. шк., 1991. – 191 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена досвіду розширення шкільного освітнього середовища шляхом організації навчання відповідно до здібностей учнів, використанню більш широкого спектра навчальних матеріалів та творчого педагогічного досвіду кращих учителів області, співпраці загальноосвітніх навчальних закладів з провідними університетами міста та обласним науково-методичним інститутом безперервної освіти.

The article is dedicated to the experience of school educational environment via the organization of studying according to students' abilities. The usage of broad spectrum of school appliances and creative pedagogical experience of the best teachers of the region and cooperation of the secondary schools, leading universities of the city and Regional In-Service Teacher Training Institute are presented in the article.

Сучасне соціокультурне середовище значно ширше інформаційного освітнього середовища школи. Непомірно зріс об'єм інформації і відповідно зросла швидкість наповнення, модернізації і засвоєння знань. Каналами актуальної інформації є широкий спектр друкованої навчальної літератури, спеціальних журналів, електронних освітніх продуктів та інтернету, телебачення, радіо.

Сучасна педагогічна спільнота стверджує, що особистість формується і конструюється середовищем мікросоціума і профільним середовищем, а вчитель як один із носіїв інформації не обмежує це середовище об'ємом своїх знань та умінь [7].

Педагогічний вплив освітнього середовища повинен відповідати інтересам і потребам дітей, батьків і суспільства в цілому. Учнів треба вчити одержувати, аналізувати та засвоювати інформацію різних джерел і використовувати її в новій реальності.

Підручник нового покоління повинен бути інтерактивним, доповнюватись електронним супроводом та цілою низкою навчальних матеріалів на папері. Творчі вчителі регіону створюють, публікують та використовують у своїй роботі дидактичні матеріали, які дають можливість індивідуалізувати процес навчання та контроль навчальних досягнень учнів [3; 4; 6; 9].

В освіті провідна роль відводиться переходу до когнітивного суспільства, де найбільш важливою є розумова діяльність, тому в школах проводиться експеримент по проектуванню і створенню нового освітнього середовища. Вивчення здібностей школярів та організація особистісно орієнтованого освітнього середовища, створення умов для активізації їх інтелектуально-творчої діяльності – це задача сьогоднішнього дня [11].

У багатьох школах і ліцеях Харкова та області діють програми “Обдарована дитина”, у планах яких виявлення обдарованих за сучасними психолого-педагогічними методиками та організація роботи з учнями, їх батьками та педагогами, які з ними працюють.

Шкільне освітнє середовище Куп'янської гімназії №1, наприклад, включає роботу в клубах “Інтелектуал”, “Формула успіху” та для соціально обдарованих дітей “Лідери майбутнього”. У гімназії функціонує “Куточок розумника” з постійно змінними інтелектуальними завданнями.

Адміністрація гімназії заохочує учнів та забезпечує їм можливість брати участь у різних змаганнях, конкурсах, турнірах, підтримує творчі і наукові зв'язки школярів з викладачами кафедр Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Результатом такої роботи є абсолютна перемога в 2006 р. учня гімназії Ткаченко О.В. на Всеукраїнській олімпіаді з хімії і третє місце на Міжнародній Менделєєвській олімпіаді (Єрван) та ціла низка перемог на нижчих щаблях успіху.

Програма передбачає моральне та матеріальне заохочення для обдарованих дітей, у тому числі нагородження грамотами та цінними подарунками, оздоровлення в дитячих таборах “Артек”, “Молода гвардія” та безкоштовні поїздки до театрів, музеїв та інше.

Під лозунгом: “Навчаючи вчуся” вчителі практикують педагогічні читання та науково-практичні конференції, беруть участь у дискусійному клубі “Учительські дебати”, де активно обговорюють нові педагогічні технології та елементи методик для роботи з обдарованими дітьми. У гімназії функціонують творчі групи вчителів для детального вивчення і апробації новітніх методик і педагогічних технологій у рамках творчої педагогічної лабораторії “Контакт”.

У цьому навчальному закладі запроваджена система заохочень для вчителів, які результативно працюють у напрямі підготовки учнів до обласних предметних олімпіад та науково-дослідних учнівських робіт по лінії МАН України.

Значно розширює професійне освітнє середовище співпраця шкіл з вищими навчальними закладами міста.

Співробітництво педагогів гімназій, ліцеїв і шкіл з викладачами вищої школи урізноманітнює форми навчально-пізнавальної діяльності, привчає учнів до більшої самостійності та веде до формування науково-практичних та дослідницько-пошукових компетенцій.

У формуванні змісту освіти особливе місце відводиться забезпеченню рівня освіти понад державний стандарт з профільних предметів шляхом запровадження профільних спецкурсів.

Створена система підготовки учнів у класах хіміко-біологічного профілю, що передбачає об'єднання навчання в школі та позакласні заняття у вищих навчальних закладах міста: Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна та в Національному фармацевтичному університеті, Національному технічному університеті “Харківський політехнічний університет” та Національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди. Викладачі цих навчальних закладів читають лекції, ведуть семінари та залучають учнів до науково-дослідної роботи на основі укладених угод.

За методичної підтримки науковців, професорів та співробітників цих університетів вчителями створено та апробовано в загальноосвітніх навчальних закладах авторські програми, спецкурси і підручники для поглибленого вивчення хімії та для підготовки абітурієнтів. Вони були нагороджені дипломами I ступеня на виставках-ярмарках передових педагогічних ідей і технологій та рекомендовані Міністерством освіти і науки до використання в ЗНЗ [12: 8].

Моделі спеціалізованих класів і шкіл розширюють діапазон видів урочної і позаурочної діяльності школярів, яка відповідає їх запитам і потребам, стимулює самовдосконалення та самоосвіту вчителів.

Пошуку обдарованих дітей сприяє проведення учнівських олімпіад, турнірів та різноманітних конкурсів. З обдарованими учнями працюють, як правило, значні ентузіасти своєї справи.

Система підготовки учнів до хімічних олімпіад і конкурсів у таких навчальних закладах міста як ліцей “Імпульс”, “Технічний ліцей №173”, НВК №45 “Академічна гімназія, гімназія №55, НВК “Авторська школа Бойка” та інших здійснюється протягом усього навчального року.

Під керівництвом учителя заняття в гуртках, секціях і клубах проводять студенти-випускники цих навчальних закладів, у минулому – переможці та призери олімпіад. Ці неформальні контакти створюють умови для виховання особистостей, стимулюють бажання самовдосконалюватись. Талановитим учням потрібне професійне середовище спілкування відповідного рівня та приклади для наслідування [10].

У школах і ліцеях діють наукові учнівські товариства, члени яких перемагають у хімічних і хіміко-біологічних турнірах (турнір імені І.І. Мечникова в 2006 р., турнір імені М.А. Измайлова в 2004 р., Всеукраїнський турнір “Юний хімік”).

У “Технічному ліцеї №173” вчителем хімії [2] розроблено, апробовано та прийнято Виробничим об’єднанням “Укрпромхім” до промислового випуску набір реактивів “Юний хімік”, розроблено методичний посібник до нього.

Викладачі Харківського обласного науково-методичного інституту безперервної освіти (ХОНМІБО) під час проходження педагогами курсів підвищення кваліфікації проводять практичні заняття, які сприяють запровадженню в навчальних закладах компетентнісного підходу, особистісно орієнтованого навчання. Для викладання на курсах підвищення кваліфікації вчителів хімії залучаються відомі професори та науковці вищих навчальних закладів.

У ХОНМІБО створено програми для підвищення кваліфікації вчителів, які викладають у профільних класах, та широкий спектр посібників для допомоги вчителям і учням, видається журнал “Джерело педагогічної майстерності”.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Евстифеева О., Кучменко Н. Метод проектов – среда, в которой даже “неудачники” обретают силу и уверенность // Директор школы. Україна. – 2003. – №6. – С. 76-80.
2. Ковальова В.Д. Інноваційні технології креативного розвитку учнів на уроках хімії // Хімія. Біологія. – 2003. – №49. – С.6-9.
3. Ковальова В.Д. Хіміко-біологічна гра “Вуглеводи” // Хімія. Біологія. – 2003. – №11. – С.1-19.
4. Котляр З.В., Котляр В.М. Хімія 10-11. Посібник для вчителів. – Харків: Видав. гр. “Основа”, 2003. – 80 с.
5. Лернер П.С. Инноватика практической работы научного сотрудника в школе // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 76-82.
6. Овчинникова А.И. Дифференцированные задания по химии. – Харьков: УМЦ “Школьник”, 2000. – 72 с.
7. Оспенникова Е.В. Информационно-образовательная среда и методы обучения // Школьные технологии. – 2002. – №2. – С. 31-43.
8. Рошаль А.Д. Химия – это просто. Занимательный учебник по химии. – Харьков: Ранок, 2002. – 210 с.
9. Тимофеева В.Р. Тестування на уроках хімії. – Харків: ХОНМІБО, 2005. – 104 с.
10. Устинюк Ю.А. Химия и химическое образование на рубеже веков: смена целей, методов и поколений специалистов // Рос. хим. ж. – 2001. – т. XLV, №2. – С. 83-91.
11. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. – М.: Владос, 2000. – 285 с.
12. Черних та ін. Органічна хімія: Підруч. для студ. вищ. навч. закл. I-II рівнів акредитації та учнів загальноосвітніх шкіл з класами поглибленого вивчення хімії / В.П.Черних, І.С. Гриценко, Н.М. Елисеєва; За ред. В.П. Черних. – Харків: Вид-во НфаУ; Оригінал, 2004. – 464 с.: іл.

Розділ 3

Теорія і практика виховання

РОЗВИТОК ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ЕСТЕТИЧНОЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ МОЛОДІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Стаття присвячена аналізу сучасної теорії і практики естетичної освіти і виховання молоді. Визначено пріоритетні напрями удосконалення змісту естетичної підготовки учнівської та студентської молоді.

The article is devoted to the analysis of the modern theory and practice of aesthetic youth education and upbringing. The leading tendencies in improving the content of students' and schoolchildren's aesthetic training are singled out.

Постановка проблеми. Художньо-естетичні цінності являють собою об'єктивну реальність, яка знаходить своє відображення як у матеріальній, так і духовній сфері. Ідеться про надзвичайно важливий аспект естетичної активності людини, у результаті якої з'являються певні почуття, думки, уявлення, орієнтації, інтереси, потреби тощо. Усе це акумулюється на рівні естетичної свідомості людини, а згодом формалізується у результатах її художньо-естетичної діяльності. Теоретичний пошук дозволяє зазначити, що в організації художньо-естетичної освіти учнівської молоді важливо використовувати культурологічний підхід. Суть його виявляється у тому, що культура інтерпретується як основа становлення й гармонійного розвитку особистості. А це означає, що у виховному процесі повинні знайти необхідне поєднання найважливіші вияви культури суспільства й особистості, зокрема такі її аспекти, як моральні, правові, естетичні художні цінності. Дійсно, у вихованні не можна нехтувати або спрощувати духовну основу, тобто той змістовий потенціал, який може нести у собі, зокрема, художньо-естетична освіта.

Аналіз останніх досліджень. Приклади з недалекого минулого в організації художньо-естетичної освіти учнівської молоді засвідчують, що мистецтво, художні твори, явища художнього життя часом інтерпретувалися досить спрощено, тобто під кутом суто морального, політичного або мистецького змісту. Це призводило до того, що мистецтво перетворювалося у звичайну і спрощену за своїм змістом і формою соціальну інформацію, позбавляючи, по суті, дітей та молодь можливості освоювати повноцінно естетичний потенціал дійсності і мистецтва. Виступаючи проти такої практики, В.О.Сухомлинський наголошував на необхідності впровадження культурологічного підходу в організації художньо-естетичної освіти учнівської молоді, який має суттєві переваги у забезпеченні повноцінного естетико-виховного впливу на особистість та її поведінку.

Результати дослідження. На основі проведеного аналізу можемо зазначити, що суспільно-історична практика орієнтується на культуру, тобто те середовище, у якому може повноцінно існувати, розвиватися і творити людина. Саме тому актуального змісту в усі історичні часи набувають питання культурного розвитку та організації культуротворчої діяльності людини [1].

Культуротворчий пошук суспільства охоплює такі галузі, як політика, мораль, наука, мистецтво, релігія, їх об'єднує генералізуюча ідея служіння людині, розвитку її фізичних, психічних, духовних і творчих сил. Проте, кожна із зазначених галузей культуротворчого процесу має певну специфіку, яка торкається як змісту, так і функцій. Зокрема, політика є способом утвердження і досягнення ціннісно орієнтованих суспільних програм культуротворчості. Мораль покликана забезпечити відповідність поведінки окремої людини вимогам суспільного культуротворчого середовища. Наука створює необхідні умови для здійснення людиною цілеспрямованих кроків активного освоєння навколишньої дійсності.

Мають певні особливості й інші форми і напрями культуротворчого процесу. Якщо право закріплює на законодавчому рівні правові норми суспільних відносин, то релігія

дозволяє людині сприймати себе залежно від теологічного світогляду, відчути відповідальність за свої почуття, думки, дії.

Мистецтво є галуззю культуротворчого процесу, у якій суспільство знаходить своєрідні способи розвитку і втілення духовності людини, її емоційного та інтелектуального стану. Ця галузь суспільної практики заслуговує особливої уваги в силу того, що несе важливі функції утвердження людського в людині, формує ціннісне ставлення сучасника до навколишньої дійсності, розвиває оригінальні форми передачі наступним поколінням духовних надбань минулого[2].

Безперечно, мистецтво акумулює у собі значний досвід пізнання й освоєння дійсності за законами краси. Це ті закони, що дозволяють людині діяти не лише вірно, але й красиво, виразно, витончено. Закони краси важко пояснити словами, формулами, проте їх можна передати за допомогою відчуття, співпереживання творчого стану людини, художніх образів та мистецьких рішень. Звідси виникає необхідність послідовної підготовки людини до взаємодії зі світом мистецтва, сприймання і освоєння творів художньої культури.

Наявність мистецтва у культуротворчому процесі суспільства передбачає обґрунтування основних принципів і підходів до його використання в системі освіти. В Україні це питання набуває відчутної гостроти у зв'язку з тим, що громадська думка високо оцінює роль мистецтва, усвідомлює його функціональну значущість у культуротворчому процесі. Потрібні чітко визначені принципи і підходи до організації процесу передачі учнівській молоді необхідного мистецького досвіду.

Ефективне вирішення цього питання стає можливим за умови обґрунтування методологічних аспектів, визначення теоретичних основ, що характеризують художню освіту. На прикладі суспільно-історичного досвіду розвитку культури бачимо, що існує декілька методологічних підходів, що дозволяють певним чином інтерпретувати сутність зазначеної проблеми.

Культурологічний підхід до організації естетичної освіти і виховання молоді є якісно новим рівнем осмислення і вирішення зазначеної проблеми. Основу цього підходу визначає культурологічна ідея, яка орієнтує осмислення будь-якого явища дійсності у тісному взаємозв'язку об'єктивного і суб'єктивного, соціального й особистісного, минулого й майбутнього, художнього й естетичного. Це особливий за своїм змістом спосіб розв'язання вказаної проблеми. Він характеризується системним характером і вимагає відповідної уваги у сфері мистецького життя.

Усвідомлення цього методологічного підходу відбувається на етапах соціально-історичного розвитку суспільства, коли людина намагається вирішувати проблеми життєдіяльності у тісному зв'язку з культурологічною ситуацією. Це означає, що її свідомість не обмежується бажанням пізнати світ, виявити своє ставлення до дійсності. Вона прагне гармонізувати існуючі компоненти свого відношення і тим самим стверджувати систему естетичних цінностей. Ця ідея спрямована на ствердження потенціалу дійсності і людини, розвиток і зміцнення об'єктивних передумов суспільного і особистого життя.

Значущість культурологічного підходу виявляється в усіх сферах суспільних відносин. Особливо виразною є його функція у мистецькій діяльності, коли перед художником, письменником, композитором постає завдання не лише передати своє особисте ставлення до явищ дійсності, розкрити сутність суспільно-історичних процесів. Культурологічний підхід дозволяє митцю знаходити те, що він відчуває або сприймає у житті і узгоджувати здобуте з більш широкою панорамою ціннісних відносин, враховувати при цьому здобутки минулого, можливі варіанти вирішення окремих соціальних і культурних питань. У результаті художник виносить свою думку на матеріал інваріантного досвіду, стверджує її з врахуванням позицій і орієнтацій інших учасників культуротворчого процесу. При цьому важливо підкреслити, що на зміну монологічній формі приходять діалог культур, який охоплює у собі різні аспекти суспільного життя.

Культурологія для багатьох митців є методологічною основою творчого процесу. У цьому можна переконатись на матеріалі різних видів мистецтв. Композитор, який

орієнтується у своїй творчості на культурологічний метод, виявляє мислення, завдяки якому емоційно-чуттєве сприймання дійсності наповнюється глибоким змістом, набуває філософського характеру, узгоджується з його внутрішніми переконаннями. Майстер образотворчого мистецтва, сповідуючи культурологічний метод естетичного відображення дійсності, прагне вирішувати творчі завдання у контексті існуючих творчих традицій, властивих оточуючому культурному середовищу. Таким же чином діє хореограф, майстерно збираючи в єдине художньо-образне ціле виразні, характерні для певного культурного регіону засоби передачі естетичного досвіду, в основі якого є культурна традиція.

Своєрідність мислення митця, зорієнтованого на культурологію, як метод функціонування художнього твору, полягає у тому, що воно активно спирається на попередній естетичний досвід і при цьому не втрачає оригінальності особистісного естетичного освоєння дійсності. Завдяки культурологічному методу художня творчість більше тяжіє до узагальнення, зміцнення самоутворюючих проявів. Прикладом цього є тенденція мистецького життя, яка свідчить про інтеграцію різних видів і жанрів мистецтва, про взаємне збагачення і переплетіння основних напрямів і форм образно-чуттєвого освоєння дійсності за законами краси.

Культурологічний метод вирішення актуальних творчих проблем поступово знаходить своїх прихильників у системі художньо-естетичної освіти. У пошуках відправної основи розробки педагогічної концепції науковці намагаються поступово відійти від поширених раніше поглядів на освіту і виховання як засіб передачі певного досвіду і відкривають нові резерви освітньо-виховного впливу на основі залучення учнівської молоді до культуротворчої діяльності.

У закладах освіти України є цікавий досвід вирішення зазначеної проблеми шляхом активізації художньо-естетичної активності учнівської молоді засобами мистецтва, стимулювання та організації творчої діяльності, спрямованої на естетизацію сфери побуту, праці тощо.

Використання естетичної думки при розробці теоретичних і методичних основ освітньо-виховного процесу у багатьох навчальних закладах є одним із перспективних напрямів педагогічного пошуку вчителів, методистів, вчених. Його сутність полягає у тому, що навчання і виховання розглядається, як процес, в якому естетична ідея є домінуючою і визначальною. Школа радості і краси людських відносин – саме про це мріяв український педагог В. О. Сухомлинський, накреслюючи перспективні кроки розвитку національної школи. Критеріями діяльності такої школи мають бути прекрасне, досконале, виразне, цілісне, гармонійне. Ці критерії повинні стати відправними в оцінці всього, що відбувається у сучасній школі і що повинно здійснюватися у процесі спілкування учнів, їх навчання і виховання.

Для педагогів, які орієнтуються на цей напрям, визначення естетичної ідеї, як концептуальної основи освітньо-виховного процесу, означає, що всі складові компоненти шкільної практики мають бути узгоджені з естетичними показниками. Прикладом цього може бути вирішення проблеми гармонізації розвитку емоційно-чуттєвої та інтелектуально-понятійної сфери особистості. На жаль, є ще приклади того, коли шкільна практика традиційно віддає перевагу раціональним аспектам розвитку дітей, акумулюючи увагу на проблемі знань та їх засвоєння. Проте, порушення гармонійності у розвитку дітей у зв'язку з недооцінкою емоційно-чуттєвого фактору негативно впливає на інтелектуальну активність учнів, які переважно сприймають навчальний матеріал, як репродуктивну норму, не виявляючи при цьому відповідних почуттів, співпереживань, відносин, які б змінювали духовно-культурний потенціал особистості. В результаті школа готує переважно носіїв певної інформації, які у своїй емоційно-чуттєвій основі залишаються недостатньо розвиненими, функціонально обмеженими. За критерієм гармонійного співвідношення емоційного та інтелектуального у навчальному процесі шкіл можна прослідкувати, чи вчителі все здійснюють так, щоб їх навчальні заняття відповідали зазначеній концептуальній основі.

Педагогічні пошуки на підставі естетичних критеріїв спонукають педагогів до ефективних змін при плануванні та організації навчально-виховного процесу. Існує сьогодні ціла низка питань інформаційного, організаційного змісту, які важливо осмислити з врахуванням естетичних показників. У процесі розробки концептуальних параметрів діяльності шкіл заслуговують послідовного вивчення, зокрема, такі питання: школа як естетична категорія; естетичні цінності та їх використання у навчальній практиці; соціально-психологічні передумови функціонування естетичних знань; побудова навчально-виховного процесу за законами краси; естетичні закономірності навчального процесу; естетико-виховні функції школи; системоутворюючий характер естетичного пізнання; естетика школи та шляхи її розбудови.

Не менш значимим є напрям креативної діяльності педагогів, що пов'язаний з розкриттям естетичного змісту навчальних дисциплін та основних форм виховної роботи. Завдяки обґрунтуванню естетичного змісту навчально-виховного процесу відкривається широка перспектива оновлення всього того, що має засвоїти учень у школі.

З метою осмислення і послідовного обґрунтування методичних аспектів навчально-виховної роботи з врахуванням естетичних вимог у школах виділяється тематика інноваційної діяльності педагога. Працюючи над удосконаленням педагогічної технології, вчителі-дослідники прагнуть дати відповідь на такі питання, як: навчальний діалог у взаємодії вчителя і учнів на уроці; естетична спрямованість навчально-виховного процесу у школі; естетичні вимоги до навчальної праці вчителя і учнів; врахування вчителем естетичних закономірностей у навчальному процесі; шляхи естетизації навчальних дій вчителя та учнів; класифікація методів навчання і виховання на основі естетичних показників.

Зазначене вище дозволяє зробити висновок про те, що педагогіка краси визначає майбутнє національної школи України. Прекрасне, піднесене, досконале, гармонійне та інші естетичні категорії засвідчують про те, що у навчально-виховному процесі багатьох шкіл домінує ідея, яка орієнтує працю вчителя та учнів на високі естетичні цінності. Самі по собі вони не приходять у школу, їх потрібно плекати, наполегливо розвивати і збагачувати. І в цьому суттєву допомогу може надати креативна діяльність вчителя, який прагне передати молоді досвід сприймання, оцінки і творення прекрасного в природі, побуті, науці, мистецтві і культурі. Формування естетичних цінностей особистості стає першоосновою навчально-виховного процесу, якому відчутне місце покликана відігравати художньо-естетична освіта.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Артюхова О.В. Мистецтво як джерело формування художнього світогляду особистості // Педагогіка вищої та середньої школи. Вип. 10. – Кривий Ріг, 2005. – С. 22-30.
2. Бутенко В.Г. Художньо-естетична освіта серед завдань сучасної школи // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Вип. 10. – Харків, 2006, – С. 14-17.
3. Покровщук Л.М. Комп'ютерні технології у творчому розвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва. – Херсон, 2005. – 92с.

УДК 37.013.77:159.923.3

Александрова Г.М.

ЧЕСТЬ І ГІДНІСТЬ У МОРАЛЬНОМУ ЗРОСТАННІ ОСОБИСТОСТІ

У статті досліджено питання про морально-психологічну сутність понять „честь” і „гідність”, обґрунтовано їх місце та значення у моральному зростанні особистості.

The article researches the question about moral psychological essence of such notions as “honour” and “dignity”, their place and importance in moral formation of personality.

У сучасному житті людини, попри всі економічні й політичні негаразди, розширюється утвердження гуманістичних ідей як альтернативних до кризових проблем становлення української національної державності. Все частіше ці ідеї покладаються в основу нових технологій виховання, спрямованих на забезпечення розвитку в підростаючій особистості моральних і духовних здібностей як найсуттєвіших у ціннісній системі людини. Майже 50 років тому засновник гуманістичної психології А.Маслоу зазначав, якщо ми хочемо знати можливості духовного зростання особистості, зростання цінностей або морального розвитку, тоді ми повинні пізнати якомога більше, віддаючи перевагу вивченню моральних, етичних і добродесних людей. Вчений вважав, що людям обов'язково потрібна психологія, яка повинна бути спрямована на покращення природи людини, а від того буде змінюватися і навколишній світ [7]. Ці ідеї не втратили актуальності і сьогодні: у сучасних науковців спостерігається особлива прихильність до проблеми особистісного розвитку людини на основі глибокого вивчення суб'єктивного, духовного, морального в особистості – її якостей, почуттів, цінностей, особливостей мотиваційної й вольової сфери.

Підґрунтя для розгортання досліджень у напрямку морально-духовного зростання підростаючої особистості закладали протягом минулого століття європейські та американські вчені Д.М.Болдуїн, Л.Кольберг, П.Массен, Ж.Піаже, Е.Шпрангер та інші. Моральне зростання особистості вони пов'язували з формуванням просоціальної поведінки, під якою розуміли виконання запропонованих певною культурою моральних принципів. Особистість у процесі морального становлення засвоює соціальні норми поведінки, вчиться надавати своїм діям соціально допустиму форму та керувати своєю поведінкою відповідно до вимог суспільства, намагається враховувати потреби інших людей поряд зі своїми власними та скоординувати свою поведінку з поведінкою інших [8].

Розвиток підростаючої особистості в контексті діяльності, засвоєння знань чи досвіду досить широко представлений у працях знаних науковців П.Я.Гальперіна, О.М.Леонтьєва, Б.Ф.Ломова, В.С.Мерліна, А.В.Петровського, Д.Б.Ельконіна та багатьох інших, проте його психологічний розгляд з морально-ціннісної, духовної площини розроблений поки що недостатньо. Так, з великого числа російських учених питанню морального становлення підростаючої особистості присвятили свої дослідження лише С.Г.Якобсон (1984) і Б.С.Братусь (1985), а з українських – І.Д.Бех (1992, 1998) і І.С.Булах (2003).

У концепції С.Г.Якобсон постулати морального і особистісного розвитку простежуються в нерозривній єдності. Розглядаючи мораль як форму нормативної регуляції поведінки, що здійснюється людиною відносно інших і самої себе, вчена виходить з того, що саме норма є засобом подолання і попередження суперечностей та слугує значущій суспільній меті – співдружності і співучасті у міжособистісних взаємодіях. Зверненість дітей до норм піднімає цінність їх спілкування, визначає доброзичливість контактів з іншими. Визначення форм та типів нормативної регуляції привело С.Г.Якобсон до побудови моделі морального розвитку особистості дитини, в якій поява індивідуальної форми нормативної регуляції – моральної саморегуляції, виступає основою її моральності. За позицією С.Г.Якобсон, моральна саморегуляція є тією формою, котра повніше відображає сутність моралі як особливого суспільного механізму внутрішньої детермінації поведінки людей відповідно до прийнятої у суспільстві системи цінностей. Вихідне значення для становлення моральної саморегуляції має особистісний аспект. Як підкреслює вчена, саме перенесення нетерпимого ставлення до порушення норм моралі на власну поведінку є важливою особистісною передумовою, необхідною для того, щоб людина стала суб'єктом саморегуляції [12]. Результати наукових досліджень С.Г.Якобсон дали можливість по-новому поставити питання про співвідношення моральної свідомості і моральної поведінки людини. Ситуації морального вибору як процесу саморегуляції були окреслені вченою у взаємозв'язку з певною цариною свідомості особистості, – "...нею виявляється не знання норм і розуміння їх цінності та необхідності, не наявність відповідних моральних понять (оскільки все це виступає у функції передумов, необхідних, але недостатніх у дотримуванні

норм у власній практиці), а та царина свідомості, котра в психологічному плані пов'язана з моральною поведінкою – моральна самосвідомість, моральне усвідомлення себе, власної особистості” [12: 138].

У дослідженні моральної свідомості особистості видатний вчений Б.С.Братусь висунув ряд положень, згідно з якими психологічними інструментами морального життя особистості є духовні та культурні потреби, смислоутворюючі мотиви та емоційні переживання. Саме наявність у особистості моральних мотивів визначає її моральну позицію і поведінку. Особливу значущість у моральній діяльності особистості мають емоції, які тісно корелюють з мотивами. Будь-яка невідповідність між смислоутворюючими мотивами і реальною поведінкою призводить до певних емоційних переживань. Функція емоцій, що безпосередньо сигналізує про розлад між буттям людини та її уявленнями про належну (нормативну) поведінку є психологічною основою такої важливої моральної категорії, як совість. Емоційне переживання є також незамінним інструментом іншої внутрішньої діяльності людини, без якої неможливе її моральне зростання, – самоаналізу, самооцінок своїх дій і вчинків, і є психологічною основою моральних категорій гідності і честі.

За позицією Б.С.Братуса, основними конституюючими одиницями особистості виступають особистісні цінності – глибоко усвідомленні загальні смислові утворення. Саме вони безпосередньо визначають ставлення людини до світу, до інших людей і до самої себе. Цінності особистості, за розумінням вченого, – це усвідомлені і прийняті людиною загальні смисли її життя. Істинна цінність, підкреслює автор, завжди повинна бути забезпечена „золотим запасом” відповідного особистісного смислу як емоційного ставлення до життя. Головний сенс своїх ідей вчений висловив таким чином: „... сукупність основних ставлень до світу, людей і себе, що задаються динамічними смисловими системами, утворюють у своїй єдності та головній своїй сутності властиву людині моральну позицію. Така позиція особливо стійка, коли вона стає свідомою, тобто з'являються особистісні цінності, які розглядаються нами як усвідомлені загальні смислові утворення. Сповідування цих цінностей закріплює єдність і самототожність особистості у значних відрізках часу, надовго визначаючи собою головні характеристики особистості, її стрижень, її мораль” [3: 27].

Прогресивний науковий погляд щодо морально-духовного зростання підростаючої особистості знаходимо в сучасних роботах І.Д.Беха. В них вчений подає концептуальну схему формування і розвитку образу „Я” особистості як регулятора її моральної поведінки. Акцентується положення, з яким лише у процесі „виховуючих взаємодій” утверджуються формотворчі акти, що пов'язані зі становленням „моральної самосвідомості”, „образу Я”, „особистісних цінностей” людини. За позицією І.Д.Беха, становлення морально-духовної самосвідомості – це найважливіший „полігон”, на якому повинно розгортатися виховання підростаючої особистості. Особистісне зростання, відповідно до такого підходу, розуміється як процес поєднання в свідомості людини загальноприйнятої, універсальної системи духовних цінностей з системою особистісних цінностей. Автор концепції морального зростання особистості підкреслює: „Психологічним об'єктом дослідження і виховання має виступати формування „Я-образу”, „Я-концепції” особистості. Розвиток цього утворення відбувається на основі розгортання процесу морально-духовної самосвідомості. Розвинений образ „Я” виявляється системою особистісних цінностей, кожна з яких можна вважати конкретним одиничним образом „Я”. Сплав багатьох одиничних конкретних образів „Я” призводить до виникнення узагальненого образу „Я”” [1: 157–159]. Опредмечують цілісний образ „Я” особистісні цінності. Основною їх функцією є становлення моральної самосвідомості підростаючої особистості. В цьому ракурсі особистісна цінність визначається як психологічне новоутворення, яке досить безпосередньо відтворює значущу для суб'єкта узагальнену сферу довкілля, через ставлення до якої він виділяє, усвідомлює й утверджує себе, своє Я, і в результаті цього дана сфера стає простором його життєдіяльності. Природа особистісних цінностей характеризується тим, що вони виступають самоцінностями, внутрішнім змістом, потребами людини.

Отже, психологічною наукою здійснюється інтенсивний пошук природи моральних уявлень. Інтерпретується вона як здатність переносити нетерпиме ставлення до порушення норм на власну поведінку (С.Г.Якобсон), як набуття власної системи цінностей (Б.С.Братусь), як особистісні цінності (І.Д.Бех). Узагальнення цих наукових позицій дозволяє нам говорити про те, що особистісне зростання тісно корелює з моральним зростанням. При цьому особистісною передумовою морального зростання виступає процес становлення моральної самосвідомості.

Між тим, науковцями визнано, що феномен моральної самосвідомості особистості майже не висвітлюється у психологічних дослідженнях. Зокрема, такі її форми як честь та гідність, активізація розвитку яких розпочинається у період дорослішання, в полі зору дослідників не тільки не перебували, але й зовсім мало згадуються. Останнє й покладено нами в основу дослідницького задуму щодо з'ясування морально-психологічної суті понять „честь” і „гідність”. Завданням даної статті є обґрунтування психологічних засобів, точніше, таких форм існування моральної самосвідомості підростаючої особистості як почуття честі та почуття гідності.

У своєму дослідженні ми спираємося на сучасну концепцію особистісного зростання підлітка, репрезентовану І.С.Булах. Сутність поняття „особистісне зростання” вчена розкриває як „процес самоусвідомлення та ціннісного ставлення до власного „Я”, що актуалізує нові рівні відкриття у самому собі моральних якостей і моральних почуттів та піднімає особистість до осмисленого переживання власних дій як вільних, відповідальних вчинків” [4: 226]. На думку вченої, особистісне зростання підлітка визначають нові якісні перебудови різних форм моральної самосвідомості. З одного боку, такі її форми як почуття сорому, вини, совісті, честі, гідності та відповідальності, є глибинними, суб'єктивними утвореннями підлітка, з іншого боку, ці форми виступають психологічними засобами об'єктивації нормативного „Я” підлітка, через які відбуваються в його взаємодіях нормативно-ціннісні ставлення до світу і „світу” у самому собі.

Як відомо, у повсякденному житті прояви моральної самосвідомості пов'язують з наявністю певних особистісних якостей і здібностей людини, наприклад, з усвідомленням нею власної гідності та честі (у такому разі актуалізують самосвідомість у позитивному смислі). Якщо ж ці прояви характеризують людську зарозумілість, гордовитість, марнолюбність, зневажливе ставлення до оточуючих, тоді актуалізують самосвідомість у негативному смислі. У будь-якому випадку це поняття неодмінно наповнюється оцінно-нормативним змістом.

Аналіз честі і гідності як категорій моралі доволі достатньо представлений у філософських дослідженнях А.Будкевича, Б.Грищука, А.Гусейнова, І.Кона, В.Куропатова, В.Малахова, В.Мороза, Ю.Феофанова та ін. Зокрема А.Гусейнов та І.Кон визначають поняття „гідність” як моральну категорію, яка віддзеркалює уявлення про цінність будь-якої людини, особливе моральне ставлення людини до самої себе і ставлення до неї з боку суспільства, в якому визнається цінність особистості [11: 84]. Поняття „честь” характеризується як категорія моральної свідомості, яка розкриває ставлення людини до самої себе і ставлення до неї з боку суспільства [11: 397–398]. Неважко побачити, що визначення понять „честь” та „гідність” і нині у науковій літературі залишається недосконалим. Більшість учених підкреслює спорідненість цих понять, тому що за своїм змістом вони розкривають ставлення людини до самої себе і ставлення до неї суспільства, служать виявом моральної цінності людини. В той же час між ними є певна відмінність.

Моральна цінність особистості, що виражається у понятті „честь”, пов'язана з конкретним суспільним станом людини, з родом її діяльності і соціальними ролями, які вона виконує. Поняття „гідність” також виражає моральну цінність особистості, але при цьому воно виходить із принципу рівності всіх людей. Це більш широке поняття, ніж поняття „честь”, оскільки воно містить оцінку людини, не дивлячись на те, у якій соціальній ролі вона знаходиться, яку функцію виконує. Деякі вчені [6: 95–97; 2: 230–243] висловлюють думку, що у понятті „честь” особистість оцінюється диференційовано, і це знаходить

віддзеркалення в репутації особистості й колективу, їх соціальному престижі. Тому честь вимагає від людини (у нашому дослідженні – від підростаючої особистості) такої поведінки і вчинків, які підтримують, виправдовують престиж, репутацію самої особистості або соціальної групи, до якої вона належить. Гідність є формою самосвідомості та самоконтролю особистості і передбачає здійснення відповідних вчинків та недопустимість ганебної поведінки. Гідність особистості підлітка вимагає також і від інших людей поваги до неї, визнання за нею певних прав і реальних можливостей. В індивідуальній моральній свідомості вона виступає у формі почуття власної гідності, яка настійно диктує підростаючій особистості відповідні моральні форми поведінки.

Проте зауважимо, у більшості психолого-педагогічних досліджень періоду дорослішання науковці надавали перевагу загальній несприятливій тенденції у розвитку особистості, і це відразу націлювало їх на вивчення агресивності, акцентуованості, дезадаптивності. Така ситуація у психології виховання майже нівельювала позитивний ракурс – особистісне зростання підлітка. З цього приводу І.С.Булах формулює слушне запитання: „який же шлях особистісного становлення проходять всі ті підлітки, які у подальшому житті стають успішними студентами і з часом спеціалістами-професіоналами у певній діяльності? Невже зазначені вище форми моральної самосвідомості, цілком нівельовані у перехідному віці, раптово виникають у юнацькому та „визрівають” у дорослому?” [5: 34]. На думку вченої, яку ми безумовно поділяємо, особистісне зростання підлітка тісно співвідноситься зі свідомістю честі та гідності.

Узагальнюючи етичні знання про категорії „честь” і „гідність”, ми можемо виділити наступне: по-перше, честь і гідність – показники моральної цінності людини, за допомогою яких визначається моральність і окремої людини, і колективу, і навіть суспільства. По-друге, їх відмінність полягає в тому, що гідність – це моральне ставлення людини до самої себе, внутрішнє визнання, самооцінка й самоповага, а честь – зовнішнє визнання, оцінка дій, вчинків, діяльності особистості з боку інших. Таким чином ці моральні почуття з точки зору педагогічної психології ми можемо розглядати як емоційно-ціннісні ставлення підростаючої особистості до самої себе, до інших (почуття гідності – моральна самооцінка) а також ставлення соціального оточення, спрямоване до особистості (моральна оцінка, визнання, репутація, повага), яке відрефлексовується, тобто стає надбанням особистості завдяки свідомості, і постає у формі почуття честі.

Без перебільшення можна стверджувати, що моральна самооцінка є досить важливим компонентом моральної самосвідомості особистості. У будь-якому випадку переживання людиною сорому, вини, совісті нерозривно пов'язане з нормативно-ціннісним самоставленням – самооцінкою морального рівня. Починаючи з підліткового віку особистість намагається дивитися на себе й утверджувати (санкціонувати) власне „Я” з позиції ціннісних стандартів. Ці стандарти самооцінки і є почуттями гідності та честі. На рівні особистості вони „корелюють” із с самолюбством – потребою особистості у власній цінності, де висока самооцінка – гордість, приниженість – негативна самооцінка, скромність – помірна самооцінка” [10: 96].

У генезисі морального усвідомлення підлітком самого себе з'являється і поступово оформлюється певна сукупність критеріїв (ціннісних стандартів) життєвої самореалізації. У значущих життєвих ситуаціях підліток прагне дотримуватися цих свідомо прийнятих цінностей (стандартів) і вимагає їх дотримання від близького оточення. Коли у підлітків починають підсилюватися прояви еґо-позицій, виникає тенденція санкціонування (утвердження) морального статусу – власне честі як форми самосвідомості. Перш за все, моральний статус підлітка визначається його належністю до тієї чи іншої конкретної групи (однокласників, друзів, команди, компанії тощо). Разом з тим закономірні прояви у період підлітковості статевої і родової ідентифікації активізують нормативно-оцінне ставлення до себе з позиції утвердження статево-вікових досягнень. Крім того, захоплення як найхарактерніші „хоббі” та уподобання підлітків, визначають їх честь як членів певної групи, котрі обізнані, зорієнтовані, зацікавлені у тій чи іншій справі, на основі якої вони себе

й презентують. Оскільки етимологічно термін „честь” походить від „частина”, тобто визначає належність до певної групи, то своїми діями і вчинками підліток може підтримати або „підірвати” не тільки свою честь (репутацію), але й референтної групи (сім’ї, класу, команди). При цьому безкорислива підтримка честі можлива у випадку, коли діяння референтної групи оцінюються підлітком як суттєві та необхідні. Репутація, точніше думка, яка складається про підлітка у соціальному просторі однолітків, визначає його моральне обличчя. Отже, моральний статус підлітка як „Я у групі” та „Я і група” висвітлює площину його особливих (самоцінних) якостей, за які він набуває честі бути визнаним серед однолітків чи дорослих. Виходить, у підлітковий період конкретне значення поняття честі, з одного боку, пов’язане з чимось внутрішньо притаманним особистості підлітка, з іншого боку, це його визнання.

Втім, найбільш показовим у становленні моральної самосвідомості особистості виступає такий феномен, як гідність. Це поняття характеризує немов би інший, протилежний полюс самосвідомості. Воно утворює цінність індивіда як людини взагалі. Етимологічно слово „гідність” пов’язане з „вистачати, бути достатнім” з подальшим розвитком значень „бути відповідним, придатним, гідним”. У сучасному розумінні гідність – це не тільки позитивна якість або сукупність високих моральних якостей (чеснот), але також і повага цих якостей у самому собі, усвідомлення своїх прав, своєї цінності. Отже, для особистості підлітка проблема гідності – це проблема забезпечення уваги до власного індивідуального „Я”, до своєї позиції, переконань, цінностей. Обстояти, утвердити власну гідність можна лише конкретними вчинками. Добрий вчинок – це прояв людяності, утвердження власної гідності. Якщо в міжособистісних взаєминах підліток виявляє співчуття, доброзичливість, підтримку, відповідальність, то це буде свідченням того, що універсальні цінності набувають стійкого значення у структурі його самосвідомості. Саме площина універсального (доброго, альтруїстичного, справедливого, відповідального) в особистості становить сутність поняття людської гідності. Це також означає, що сутнісні компоненти людяності – любов до іншого, творчість, свобода і відповідальність – репрезентують змістовний континуум такої форми моральної свідомості, як гідність.

Важливим етапом морального зростання є ознайомлення підростаючої особистості з нормативними умовами суспільства, вироблення у неї шанобливого ставлення до існуючої системи духовних цінностей і правил соціального життя. При цьому слід неодмінно враховувати те, що суспільні вимоги та норми повністю не відповідають цінностям окремої індивідуальності. Адже однією з характерних суперечностей у життєвому просторі індивіда є суперечність між загальнолюдським, суспільним і автономним, індивідуальним. З іншого боку, науковцями визнано, що саме в період дорослішання з’являються передумови, підготовлені всім попереднім ходом онтогенетичного розвитку індивіда для об’єднання у самосвідомості в одну цілісність двох основ, автономних за своїм значенням: суспільно виробленого, загальнолюдського й особистісно ціннісного. Тому так важливо сформулювати нормативно-ціннісне ставлення підростаючої особистості до соціальних вимог з метою їх осмислення та інтерналізації, тобто перетворення зовнішніх вимог у „внутрішню” норму як цінність [9].

Оскільки ставлення завжди виступає як переживання чогось, у просторі самоусвідомлення підлітка значущими можуть бути переживання моральних самопочуттів: гідності, честі, совісті та ін.. Ці почуття виявляються через ставлення особистості до конкретного вчинку, своєї поведінки в тій чи іншій ситуації. Події, життєві звички, взаємовідносини, різноманітні ситуації успіху і невдачі – все стає предметом роздумів, рефлексії, співставлень та протиставлень, на все підліток починає дивитися з нових, узагальнених позицій, все підлягає внутрішній моральній оцінці.

Аналіз і оцінку своїх можливостей, якостей, вчинків та особистісної поведінки в цілому підліток здійснює за допомогою моральної саморефлексії. Саме в просторі моральної рефлексії відбувається осмислення і переосмислення змістовних параметрів моральної самосвідомості, переважно нормативного „Я”, яке відбиває позитивні, самодостатні уявлення

про самого себе. Лише такі відрефлексовані, емоційно-ціннісні образи підлітка про самого себе і можуть підтримувати процес його зростання. Наприклад, уявлення про власну гідність (доброзичливість, відповідальність, чесність, справедливість, емпатійність та ін.) та честь (здатність до відданості у дружбі, прагнення допомагати друзям, можливість зберігати альтруїстичну позицію тощо). Отже, рефлексуючи власний досвід, особистість підлітка здійснює відкриття морально-духовних потенціалів свого „Я”: ціннісне ставлення до інших і до самої себе, права і обов'язки, власні цінності та переконання, особливості своєї поведінки. Це дає підстави стверджувати, що почуття честі та почуття гідності є доволі значущими формами морального зростання підлітка. Їх смисловий рівень полягає у ціннісному самоставленні, яке виступає у нерозривній єдності з нормативно-ціннісним ставленням до іншого.

Таким чином, для періоду підлітковості характерним є тісний взаємозв'язок особистісного зростання з моральним. Особистісною передумовою морального зростання виступає процес становлення самосвідомості, психологічними механізмами якого є моральна саморефлексія та моральна саморегуляція. Почуття честі та почуття гідності як емоційно-ціннісні переживання виконують функції координації, регуляції, керування та контролю поведінки підлітка, просуваючи його в опануванні „світу в собі”.

Вищенаведений виклад матеріалу не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у з'ясуванні сутності компонентів, що утворюють структуру почуттів честі і гідності та у дослідженні психолого-педагогічних чинників, що впливають на їх розвиток і виховання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех И.Д. Психологические основы нравственного развития личности: Дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. – К., 1992. – 320 с.
2. Блюмкин В.А. Человеческое достоинство // Личность при социализме / Отв. ред. Ф.В.Константинов. – М.: Изд-во „Наука”, 1968. – С. 230-243.
3. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование). – М.: Знание, 1985. – 64 с.
4. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 340 с.
5. Булах І.С., Алексеева Ю.А. Развитие моральной самосвідомості особистості підлітка: Навчально-методичний посібник. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 72с.
6. Добрынина В.И., Смоленцев Ю.М. Беседы по марксистско-ленинской этике: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1980. – 240 с.
7. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер с англ. Г.А.Балла. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
8. Массен П., Конджер Дж., Каган Дж., Хьюстон А. Развитие личности ребенка. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2001. – 720 с.
10. Руднев В.П. Словарь культуры XX века. Ключевые понятия и тексты. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 650 с.
11. Словарь по этике / Под ред. А.А. Гусейнова, И.С. Кона.- 6-е изд. – М.: Политиздат, 1989. – С. 84–85, 397–398.
12. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕСТЕТИЗАЦІЇ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Стаття присвячена аналізу педагогічних умов естетизації сучасного навчально-виховного процесу та приведення його у відповідність з естетичними критеріями.

The article is devoted to the analysis of modern educational process from the aesthetic point of view and its arrangement in accordance with the aesthetic criteria.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку середньої та вищої освіти особливої актуальності та гостроти набувають питання естетизації навчально-виховного процесу. З погляду відомих вчених, педагогічна естетика визначає майбутнє української школи, адже вона передбачає осмислення вчителем мети і засобів навчально-виховного впливу з урахуванням естетичних вимог. На жаль, проблема гармонії, цілісності, завершеності в педагогічній теорії і практиці отримала своє тлумачення лише в контексті соціалізації особистості та її відповідності соціально-значимим вимогам морального, політичного змісту. Педагогічна інтерпретація цього поняття на основі естетичних принципів і критеріїв дозволяє визначити особистість учня не лише як носія соціального досвіду, але й самоорганізуючої системи, здатної до творення і удосконалення себе і всього, що її оточує. У зв'язку з цим осмислення педагогічної діяльності як естетичної категорії привертає особливу увагу, вимагає відповідного теоретичного обґрунтування і практичного вирішення.

Досвід майбутнього вчителя моделюється під впливом соціально-історичного середовища, яке визначає свої пріоритети, духовні цінності, моральні ідеали, потреби та інтереси. У контексті соціально-історичного розвитку відповідні вимоги ставляться перед навчально-виховною системою, особистістю педагога, його досвідом та педагогічною творчістю. В основі цих вимог знаходяться уявлення про визначальну роль окремих компонентів педагогічного процесу.

Результати дослідження. Підкреслюючи виключно важливу функцію суспільства та його цінностей, відомий український педагог В.Сухомлинський акцентує увагу на необхідності соціалізації особистості, залучення її до активного освоєння історично сформованих ідеологічних цінностей. У центрі уваги освітян з'являються питання, пов'язані з формуванням політичної свідомості, правової культури, моральних переконань, наукового світогляду та інше. Для забезпечення цього процесу вчитель повинен був перш за все сам володіти суспільно значимим досвідом, а також навчитися передавати його своїм вихованцям. У результаті домінування ідеї соціалізації особистості на певних історичних етапах суспільного розвитку отримує відповідне осмислення поняття естетичного досвіду вчителя.

Позитивним виявом цього процесу є те, що поняття досвіду інтерпретується з урахуванням впливу соціосфери, тобто тих надбань, які мають знайти своє місце у досвіді окремої особистості. Перед вчителем постають завдання якомога повніше пізнавати, вивчати, досліджувати соціальні процеси і на цій основі формувати свій власний досвід, своє сприйняття явищ навколишньої дійсності. При цьому не слід переоцінювати можливості зазначеного процесу. Адже, орієнтуючи на привласнення соціального досвіду, цей підхід тим самим спрощує процес становлення досвіду вчителя, не виявляючи поряд з цим особистісного начала у його розвитку. Звідси виникає небезпека уніфікації досвіду вчителів, стандартизації їх поглядів і переконань, посиленні ролі репродуктивно-виконавських форм педагогічної діяльності.

Прагнучи знайти відповідь на запитання на існуючі закономірності педагогічного процесу, суспільно-історична думка акцентує увагу на іншому компоненті, а саме –

потенційних можливостях людини, яка виступає в ролі учня, вихованця, вчителя тощо. Можна бачити, що потрібно було чимало зусиль, щоб у педагогічній літературі особистість учня, вчителя знайшли своє тлумачення як активних суб'єктів навчально-виховного процесу, які є не лише носіями певного досвіду, а скоріше генеруючою його основою.

Саме такий підхід до тлумачення педагогічного процесу знайшов своє відображення в концепції гуманітаризації шкільної освіти і системи виховання. Безперечно, ідея гуманітаризації стала прогресивним кроком на шляху реформування традиційної соціально зорієнтованої шкільної системи. Отже, потрібен був такий досвід вчителя, в якому б знайшли відповідне місце його улюблені сили і можливості, безпосередні почуття і власні думки, творче натхнення та інноваційний пошук.

Сучасна педагогічна теорія і практика, спираючись на досвід В.Сухомлинського, прагне широко пропагувати ідеї гуманітаризації не лише в системі навчання і виховання учнів, але й в системі професійної підготовки вчителів. Одним із прикладів цього є теоретичне і методичне обґрунтування питань, що пов'язані з реалізацією принципу індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя.

Немає сумніву в тому, що зазначений вище пошук має позитивний зміст і відкриває чимало суттєвих резервів особистості, її можливостей щодо розкриття свого потенціалу, зокрема індивідуальний підхід до організації навчання у вищій педагогічній школі сприяє розвитку емоційно-чуттєвої сфери інтелектуальної активності, мотиваційно-вольових якостей майбутнього педагога. Досвід вчителя набуває дієздатного характеру, використовується в роботі, стимулює власний пошук педагога.

При цьому, варто зауважити, що процес гуманізації в його поверховому осмисленні та інтерпретації може мати негативні наслідки. Окремі з них вже засвідчили про себе в тих виховних і навчальних системах, в яких досить спрощено поставилися до використання гуманітаризуючого принципу. На прикладі формування досвіду майбутнього вчителя можна бачити, що певна частина студентів відверто починає ігнорувати суспільне значимими цінностями. В їх ставленні до життя, дійсності, мистецтва, шкільної справи виявляється абсолютизація свого власного "Я", відчуженість від інших, акумулюється увага на підсвідомих проявах психіки, виявляється небажання збагачувати себе новими знаннями. Такі тенденції досить небезпечні для особистості педагога та його вихованців. Саме тому у практиці підготовки майбутніх вчителів не слід перебільшувати можливості гуманітаризуючого принципу і прагнути до поєднання його з актуалізованим соціальним досвідом.

Діалог соціального та особистісного, колективного та індивідуального є тим виявом суспільно-історичного досвіду, який заслуговує на особливу увагу. Адже в гармонійному поєднанні основних компонентів педагогічного процесу – можливостей суспільства і людини, школа може створити досконалу систему навчання і виховання молоді. Створення такої системи стає можливим за умови втілення ідеї естетизації навчально-виховного процесу, згідно якої основні компоненти педагогічного впливу мають знайти гармонійне поєднання. Як писав В.Сухомлинський, навчальний процес у школі має бути досконалим як за змістом, так і формою, а методи роботи з учнями дозволяли б впливати на їх інтелектуальні, емоційно-чуттєві, вольові та інші психічні якості.

Для втілення в умовах шкільної практики ідеї естетизації потрібен відповідний досвід вчителя, завдяки якому навчально-виховний процес отримав би можливість гармонійно поєднувати в собі вимоги до зовнішнього і внутрішнього, свідомого та підсвідомого, репродуктивного і творчого. Сприяття реалізації багатофункціональних можливостей педагогічної праці може лише естетичний досвід вчителя, над розвитком і збагаченням якого потрібно вже сьогодні наполегливо працювати, удосконалюючи його зміст, способи виявлення тощо.

Досвід вчителя має не лише аксіологічну основу, пов'язану із впливом соціальних, гуманітарних, естетичних цінностей. Його сутність визначається також психологічними

закономірностями у становленні та функціонуванні. На прикладі естетичного досвіду особистості можна бачити, що він може проходити декілька етапів свого становлення.

Так, у дошкільному та молодшому шкільному віці естетичний досвід особистості переважно має мозаїчний характер. Це дозволяє формуючій особистості реагувати лише на окремі форми виявлення естетичного у природі, побуті, мистецтві. Фрагментарність естетичного ставлення ще є досить відчутною і не дозволяє учням виявляти послідовну і вмотивовану естетичну оцінку явищ і подій їх повсякденного життя. У підлітковому та юнацькому віці естетичний досвід більше тяжіє до ієрархічної та системної будови. Особистість прагне знайти певну залежність і узгодженість між явищами дійсності, намагається побудувати логічну основу їх естетичних суджень та оцінок.

Свідомо вибираючи майбутню професію вчителя, випускник середньої школи засвідчує і про свою здатність вмотивовано обґрунтувати своє рішення, залучаючи до цього міркування як соціально значимого, так гуманітарного і естетичного змісту. Як свідчать педагогічні спостереження, естетичний фактор, на жаль, ще не виявляє свого впливу в силу обмеженості саме естетичного досвіду випускників середньої школи.

У студентські роки, коли вже зроблено свідомо професійний вибір і відбувається накопичення відповідних знань, вмінь і навичок, досвід набуває переважно концептуального характеру. Основними ознаками його є вплив на самостійне визначення генералізуючої педагогічної ідеї, обґрунтування конкретної програми педагогічних дій, застосування ефективних способів педагогічного впливу на учнів. Спираючись на власний досвід, майбутній вчитель визначає ідею, заради досягнення якої використовує свій особистісний потенціал: почуття, знання, волюві зусилля тощо. Саме генералізована педагогічна ідея виступає організуючим началом у становленні майбутнього спеціаліста, їй підкоряються окремі напрями і форми навчальної, пошукової, творчої діяльності, узгоджується програма самоосвіти і самовиховання.

Таким чином, естетичний досвід вчителя проходить значний еволюційний шлях, набуває не лише певного змісту, але й характеру функціонування. Від спонтанного, мозаїчного типу він піднімається на рівень концептуального освоєння дійсності і організації педагогічних дій. Зазначені вище психологічні аспекти формування досвіду вчителя дають можливість визначити пріоритетні напрями діяльності вищої педагогічної школи, зосередивши увагу на зміцненні саме концептуального рівня викладання навчальних дисциплін.

На думку В. Сухомлинського, для забезпечення процесу формування естетичного досвіду вчителя потрібні відповідні педагогічні умови, їх значення полягає в тому, щоб у визначений термін професійної підготовки майбутній вчитель отримав можливість вийти на рівень концептуального самовираження. Результати наукових спостережень дозволяють зазначити, що для вирішення цього питання застосовуються педагогічні умови, які по-різному впливають на формування естетичного досвіду вчителя.

Одним із поширених шляхів вирішення зазначеної проблеми є передача майбутнім вчителям досвіду практичного досягнення педагогічної мети. Не менш розповсюдженою є передача майбутньому вчителю досвіду теоретичного освоєння педагогічних проблем. Цей підхід до формування професійної культури майбутнього вчителя покликаний забезпечити умови для прояву самостійного мислення, вміння послідовно і вмотивовано визначити найсуттєвіші аспекти навчального процесу та шляхи їх практичної реалізації. Досвід вчителя за таких умов набуває переважно аналітичного змісту.

Таким чином, можна зробити висновок, що передача майбутньому вчителю досвіду естетичного вирішення педагогічних проблем є одним із перспективних шляхів формування професійної культури педагога. Відшуковуючи оптимальні умови для професійного становлення вчителя, сучасна практика переконливо засвідчує про широкі можливості естетичного досвіду. Його передача майбутньому вчителю дозволяє перш за все гармонізувати практичні і теоретичні надбання педагога, зорієнтувавши його на концептуальному самоствердженні у навчально-виховному процесі. Завдяки естетичному

досвіду вчитель визначає генералізуючу педагогічну ідею і підкоряє їй свої практичні вміння, теоретичні надбання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю // Вибрані твори в 5-ти томах. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.2. – С. 419-655.
2. Кондратова Л.В. Емоційна культура як показник професіоналізму сучасного вчителя // Педагогіка вищої та середньої школи. – Вип. 10. – Кривий Ріг, 2005. – С. 10-15.

УДК 378.147:53

Коробова І.В.

РЕАЛІЗАЦІЯ ДІАГНОСТИЧНОЇ ФУНКЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

Визначено структурні компоненти дивергентного мислення та показники їх вимірювання. Запропоновано методуку діагностики дивергентного мислення учнів на фізичному матеріалі.

Analysis the structural components of the divergent thinking and the indexes of their measurement have been pointed out. On the basis of the physics material the method of diagnosing the pupils' divergent thinking has been suggested.

Сьогодні українська держава відчуває гостру потребу в громадянах, здатних творчо підходити до вирішення життєво важливих проблем, здійснювати побудову нового суспільного ладу. Розв'язати такі завдання під силу тільки творчим, активним і сильним молодим людям. У зв'язку з цим, підготовка до життя здібної талановитої молоді є актуальним замовленням школі. Таке соціальне замовлення вимагає особистісно орієнтованого підходу до навчання. Він реалізується в розробці нових технологій навчання, спрямованістю яких є не тільки врахування психологічних особливостей учнів, а й розвиток їх творчого потенціалу. Така орієнтація, з одного боку, відповідає світовій тенденції в педагогіці, спрямованій на максимальне врахування індивідуальних здібностей учнів та вільне розкриття ними свого творчого потенціалу у навчанні. З іншого боку, вона пов'язана з подоланням одномірності шкільних методик, зорієнтованих переважно на розвиток логічного мислення. Проте, необхідність розвитку обох видів творчого мислення (конвергентного й дивергентного) в однаковій мірі обґрунтована Д.Хаззардом [8] (модель холистичного навчання), Л.Тарасовим [5] (модель “Екологія і діалектика”), З.Калмиковою [3] (узгоджений розвиток абстрактно-теоретичного та інтуїтивно-практичного компонентів продуктивного мислення).

Відомо, що процес навчання й виховання учнів відбувається у певному навчально-виховному середовищі. За визначенням В.Ю.Бикова, “навчальне середовище – це штучно побудована система, структура і складові якої сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу” [4: 187]. Якість виконання поставлених педагогічних цілей у значній мірі залежить від того, яке методичне забезпечення створене для їх досягнення. Однією з підсистем навчального середовища виступає його технологічна складова, до якої й можна віднести комплекс завдань з діагностики та розвитку творчого мислення учнів.

На сучасному етапі навчальний процес у загальноосвітніх школах спрямований в основному на розвиток формально-логічного мислення. Такий підхід приводить до однозначності висновків, сковування ініціативи і творчості, бо виключає життєве різноманіття. Логічне мислення спрямоване на детальну розробку ідеї, що характеризує шлях “углиб” проблеми. Проте, у творчому пошуку не менш важливим є вміння оглянути проблему з різних точок зору, тобто, мислити “ушир”. За це відповідає дивергентне продуктивне мис-

лення, яке Дж.Гілфорд [7] вважає власно творчим. На жаль, у методиці навчання фізики, яка має такий потужний засіб навчання, як шкільний фізичний експеримент, не приділяється значної уваги розвитку образного (дивергентного) мислення [6]. Між тим, саме дивергентне мислення забезпечує процес екстеріоризації – перехід від внутрішнього до зовнішнього, від думки до образу, від думки до дії, де потрібні максимум розумового та вольового зусилля, емоційна оцінка. У науковій літературі підкреслено, що цей процес ще мало досліджений [2].

У цілому проблема діагностики і розвитку творчого мислення учнів у процесі навчання є актуальною та суспільно значущою з цілого ряду причин:

- нова соціальна, наукова і педагогічна ситуація в Україні вимагає нових педагогічних рішень, які базуються на розкритті творчого потенціалу особистості;
- розвиток фізики як фундаментальної науки, що обумовлює розвиток продуктивних сил суспільства, визначається рівнем творчого розвитку її дослідників;
- останнім часом значно виріс попит на навчання прийомам творчого мислення з боку суб'єктів процесу навчання – учнів. Це проявляється в створенні державних та альтернативних, недержавних навчальних закладів, різнобічних навчальних закладів нового типу, спрямованих на розвиток творчих здібностей учнів;
- існують значні методичні прогалини в практичній роботі вчителів, спрямованій на розвиток творчих здібностей учнів; не вистачає науково обґрунтованих методик, методичної літератури з цієї проблеми.

Мета нашого дослідження полягає у розробці способу діагностики рівня сформованості дивергентного продуктивного мислення учнів при вивченні фізики та аналіз можливостей його розвитку у навчанні.

Реалізація цієї мети здійснювалась шляхом розв'язання наступних завдань дослідження:

- визначення психологічної структури дивергентного продуктивного мислення, виділення показників його вимірювання; складання на цій основі діагностичних завдань для кількісної оцінки рівня розвитку дивергентного мислення учнів при вивченні фізики;
- аналіз результатів експерименту та надання рекомендацій щодо способів стимулювання дивергентного мислення у школярів.

Відомо, що дивергентне продуктивне мислення – це підвид творчого мислення, характерною ознакою якого є мислення “ушир”, у різних напрямках. Дж.Гілфорд виділяє такі його характеристики:

- оригінальність мислення – здатність породжувати нові нестандартні ідеї, які можуть не співпадати з загальноприйнятими правилами;
- гнучкість мислення – здатність висувати широке різноманіття ідей;
- швидкість мислення – проявляється у здатності висувати максимальну кількість ідей, причому, важливою є не їх якість, а кількість;
- точність мислення – уміння виділяти істотне й узагальнювати, послідовно та чітко приймати рішення [7].

Згідно з параметричною моделлю інтелекту Дж.Гілфорда, процес дивергентного продуктивного мислення може розвиватися над символічним (знаковим), семантичним (словесним), образним (фігуративним) та поведінковим змістом. Аналіз можливостей шкільного курсу фізики з розвитку творчого мислення показав, що в межах навчального предмета фізики дивергентне мислення можна розвивати у наступних напрямках.

Дивергентне мислення над знаковим змістом (символічна дивергентність) здійснюється під час розв'язування завдань такого типу, як:

- знаходження різних способів вимірювання конкретної фізичної величини;
- пригадування фізичних формул, які мають вид конкретної математичної залежності;

- розв’язування задачі різними способами;
- складання фізичних задач;
- різноманітні інтерпретації конкретного графіка тощо.

Семантичний зміст означає передачу смислу словесним або образним способом.

Дивергентне мислення над семантичним змістом (семантична дивергентність) розвивається під час роботи над:

- умовою задачі;
- умовами проведення досліду;
- змістом абзацу або параграфа;
- фотографіями;
- малюнками з підписом: “Що б це значило?” тощо.

Дивергентне мислення над фігуративним змістом (образна дивергентність) можна розвивати за допомогою запитань такого типу:

- яку форму (колір, будову та інш.) зможе мати той чи інший предмет (фізичне тіло) в різних умовах;
- запропонуйте всі можливі види з’єднань даних резисторів;
- накресліть всі можливі схеми електричних кіл, які можна скласти за допомогою даного обладнання (накреслити їх схеми та описати призначення);
- намалуйте фізичне явище, процес (постріл, інерція тощо);
- завдання з використанням “чорного ящика”.

Дивергентне мислення над поведінковим змістом (поведінкова дивергентність) буде формуватися, на наш погляд, під час розв’язування проблем типу:

- “Що б сталося, якби...” (зникло тертя, людина зменшилася до розмірів молекули, зникла сила тяжіння, Земля перестала обертатися навколо своєї осі та ін.);
- “Описати подорож...” (углиб атома, на поверхню Сонця тощо).

З урахуванням зазначеного вище, нами були складені діагностичні завдання на визначення символічної, семантичної та образної дивергентності. Для виявлення рівня розвитку дивергентного мислення в учнів сьомого класу ми підібрали такі завдання:

Визначення символічної дивергентності: “Пригадайте всі відомі вам фізичні формули, які мають такий математичний вигляд: $a = bc$ ”.

Визначення семантичної дивергентності: “Складіть якомога більше вимог до даної умови задачі: динамометр, до якого підвішена мідна куля, показує 4,0 Н”.

Визначення образної дивергентності: “Опишіть або намалуйте якомога більше варіантів того, яку форму може мати стальна кулька у різних умовах”.

Визначення поведінкової дивергентності: “Ви прийшли додому, натиснули вимикач світла, але у кімнаті темно. Назвіть якомога більше пояснень цьому, а також ваші подальші дії у кожному випадку”.

Треба відмітити, що завдання були підібрані таким чином, що кожне з них дає змогу виміряти одночасно всі показники дивергентності – гнучкість, швидкість та оригінальність мислення – для кожного виду дивергентності. Це дає змогу досліднику виявити рівень сформованості в учня як загальної дивергентності, так і окремих її видів (символічної, семантичної, образної, поведінкової).

Швидкість мислення оцінювалась за кількістю відповідей у завданні, гнучкість – за кількістю застосованих учнем категорій (кількість розділів фізики, з яких брались знання). Оригінальність визначалась таким чином: експериментатор розглядав виконання кожного завдання в межах всієї вибірки. Потім для кожного завдання складався список використаних відповідей досліджуваних, де вказувалась частота зустрічаємості кожної відповіді. Далі серед цього списку виділялись відповіді, які дали більшість учнів – вони були помічені як типові, неоригінальні і оцінювались нижче всіх. Ті відповіді, розповсюдженість яких низька, визначались як оригінальні і оцінювались у залежності від зустрічаємості і вимог експериментатора.

Аналіз відповідей досліджуваних дозволив розділити учнів за рівнем дивергентності на групи: низький рівень, середній рівень та високий рівень. Обстеження учнів сьомого класу привело до таких результатів: низький рівень мають 57,4% досліджуваних учнів, середній – 34,5%, високий – 8,1%. Як бачимо, високий рівень дивергентного мислення, який забезпечує творчий підхід до вирішення проблем, мають лише невелика частина учнів. Дослідження відомих психологів (Д.Б.Богоявленська) [1] дають ще менший відсоток.

На наш погляд, причинами невеликої кількості учнів з високим рівнем розвитку дивергентного мислення є, перш за все, спадковість. Але не можна відхилити і те, що у традиційній школі перевага у навчанні віддається логічному, аналітичному (конвергентному) мисленню, а розвитку інтуїтивного, синтетичного (дивергентного) приділяється недостатньо уваги.

Іншою причиною ми вважаємо формальний підхід до розв'язування задач, який полягає в такому оперуванні фізичними формулами, при якому не аналізується фізичний зміст задачі та не здійснюється оцінювання отриманого результату. Третя причина – недостатнє застосування вчителем прийомів розвитку творчого мислення учнів та творчих фізичних завдань.

Враховуючи вище сказане, можна стверджувати, що:

1. проблема розвитку творчого мислення учнів не розв'язана у повній мірі і потребує свого вирішення не тільки на уроках фізики, але впродовж всього навчально-виховного процесу;
2. запропоновані діагностичні завдання можуть бути використані вчителями фізики та інших навчальних дисциплін для визначення рівня розвитку творчого мислення учнів;
3. на основі запропонованих типів фізичних завдань вчителі можуть розробляти конкретні завдання для учнів під час організації їх пізнавальної діяльності на уроках.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богоявленская Д.Б. О предмете и методе исследования творческих способностей //Психологический журнал. – Т.16. – 1995. – №5. – С.49-58.
2. Давыдов В.В., Зинченко В.П. Культура, образование, мышление //Перспективы. Вопросы образования. – 1992. – №1,2. – С.7-16.
3. Калмыкова З.И. Психологические предпосылки развивающего обучения //Физика в школе. – 1991. – № 3. – С.69-73.
4. Развитие педагогической и психологической наук в Украине 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України /Академія педагогічних наук України. – Частина 2. – Харків: “ОВС”, 2002. – С.182-199.
5. Тарасов Л.В. Современная физика в средней школе. – М.: Просвещение, 1990. – 288 с. /Библиотека учителя физики/
6. Шамало Т.Н. Образные и вербальные компоненты мышления учащихся //Физика в школе. – 1998. – № 3. – С.18-20.
7. Guilford J. Three faces of intellect //Amer. Psychol. – 1959. – №14. – P.469-479.
8. Hassard Jack. Science Experience: Cooperative Learning and Teaching of Science. Meatlo Park, CA: Addison-West, 1990.

УДК 37.036

Назарко І.С.

РОЛЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ФОРМУВАННІ ЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ ДО ЖИВИХ ІСТОТ

У статті обґрунтовано важливість формування етичного ставлення школярів до живих істот і показано роль вчителя у цьому процесі. Також проведено аналіз дослідження

даної проблеми у вітчизняній та зарубіжній педагогіці і встановлено, що ефективною умовою формування етичного ставлення учнів до живих істот є їх суб'єктифікація.

The article grounds the importance of the ethical attitude of pupils towards living beings and shows the role of a teacher in this process. The research of this problem in pedagogical literature published both in Ukraine and abroad shows that an indispensable condition of forming ethical attitude of pupils towards living beings is their subjectification.

Необхідність формування нового типу сучасної людини проявилась у зміні сучасної парадигми – відмова від монологічної авторитарної системи і перехід до гуманістичних основ навчання і виховання. Підростаюче покоління потребує сенсоутворюючих життєвих орієнтирів – головна цінність на Землі – це життя як таке у всіх його проявах. Загальною основою рівноправного ставлення до всього живого є визнаний в багатьох сучасних педагогічних дослідженнях “принцип благоговіння перед життям” (А.Швейцер). Дотримання цього принципу забезпечує збереження природного розмаїття, що є умовою життя людини і розв'язання конфліктів мирним шляхом.

Не дивлячись на велику кількість досліджень з питань етичного виховання (Є.Бондаревська, В.Григораш, В.Давидов, В.Демиденко, Д.Ельконін, І.Кон, П.Кропоткін, М.Мамардашвілі, А.Мудрик, А.Шемшуріна, М.Шилова, Н.Щуркова та ін.) незначна увага приділяється формуванню цілісної картини світу, долучення до загальнолюдських цінностей (життя, благо кожної живої істоти на Землі). В програмах з етичного (морального) виховання в основному приділяють увагу знайомству з етикетом, вихованню взаємовідносин тощо. Виховання етичного ставлення до природи, людини як частини природного світу є прерогативою програм з екології. Тому виникає протиріччя між необхідністю виховання рівноправного етичного ставлення до всього живого і незначною кількістю матеріалу з цієї проблеми у педагогіці.

Метою статті є розкрити теоретичні основи і проаналізувати практичний досвід становлення і розвитку етичного ставлення школярів до живих істот у вітчизняній та зарубіжній педагогіці, а також показати роль вчителя, як компонента освітнього середовища, у вихованні суб'єктно-етичного ставлення школярів до об'єктів живої природи.

Освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу – це природне та створене соціокультурне оточення особистості. До освітнього середовища ми відносимо: сім'ю, учнів, вчителів, навчальні кабінети, пришкольні ділянки, позашкільні заклади, екскурсії – все, що сприяє формуванню особистості дитини. Бажання ввести у своє життєве середовище світ живої природи виникає у дітей з 6–7 років (напр.. “завести” собаку, рибку). Старші школярі прагнуть самі облаштувати акваріуми, тераріуми, приносять додому різних птахів. Дитина “може сама багато що зрозуміти і оцінити,.. Все це у маленькій людині закладено природою. Ці природні знання і відчуття лише потребують закріплення” [2: 125].

Включення світу природи в освітнє середовище (як сімейне, так і шкільне) є важливим педагогічним аспектом. Якщо дитина живе у квартирі, де немає рослин і тварин, ходить в школу і не спілкується з живою природою, вона звикає до середовища, позбавленого світу природи і в неї формується об'єктивно-прагматичне ставлення до природи. Якщо ж дитина живе поряд з кімнатними рослинами, домашніми тваринами ще з перших років життя, то вони стають для неї природними і необхідними. Дитина отримує відповідний комунікативний досвід, вони стають її першими друзями. В процесі спілкування з живими істотами об'єктно-прагматичне ставлення дитини змінюється на суб'єктно-етичне. Таким чином, освітнє середовище, насичене природними об'єктами, виступає умовою і засобом розвитку суб'єктивного ставлення школярів до об'єктів живої природи [6: 386].

Проблемою нашого дослідження є аналіз такої підструктури біо- та екоетичної свідомості, як суб'єктивне ставлення особистості до живих істот. Найбільш ефективну систему параметрів виміру суб'єктивних ставлень розробив С.Дерябо. За його словами “об'єктивне ставлення особистості набуває суб'єктивного характеру, коли воно пов'язане із

задоволенням тих чи інших її потреб” [6: 37]. Згідно С.Дерябо, суб’єктивне ставлення характеризується 3 параметрами: широтою, інтенсивністю та ступенем усвідомленості (таблиця 1).

Ще більш досліджену систему параметрів виміру суб’єктивного ставлення подає В.Ясвін [6: 43, 57]. Він також виділяє психологічні функції взаємодії людей з рослинами і тваринами, що обумовлені певними потребами людини [6: 307–308]. Ці функції реалізуються в процесі спілкування з живими істотами, а саме спілкування є мотивом взаємодії людини з рослинами і тваринами. А необхідною умовою такого спілкування є наділення живих істот властивостями суб’єкта, тобто суб’єктифікація, яка є основою суб’єктно-етичного типу ставлення до живої природи.

Таблиця 1.

“Приклади параметрів суб’єктивного ставлення”

Параметри Приклади	Широта	Інтенсивність	Ступінь усвідомленості
низький рівень	приваблюють лише “симпатичні тварини”	приємно слухати історії про тварин	незначна прихильність до тварин
високий рівень	люблю найрізноманітніших тварин	збираю відомості про життя тварин, цікавлюсь ними	Зоологія – моя професія

Суб’єктифікація формується на основі ідентифікації (ототожнення індивідом себе з іншими) та емпатії (здатність людини емоційно відкликатись на переживання іншого). Коли дитина бачить бездомну собаку і ототожнює себе з нею, то в людини виникає бажання нагодувати собаку, тобто виникає суб’єктно-етичне ставлення. Ми дотримуємось думки Н.Н.Обозова, який виділяє 3 форми емпатії: співпереживання, взаєморозуміння, співучасть. Такий методичний прийом, як ідентифікація та емпатія сприяють розвитку симпатії до об’єктів живої природи.

У творах відомих письменників-гуманістів таких як Дж.Адамсон, Д.Гудолл, Дж.Даррелл, К.Лоренц, Ф.Моует, М.Пришвін, О.Уайльд та ін., чітко відображено суб’єктно-пізнавальне ставлення до природи, природні об’єкти наділені “внутрішнім життям”. За словами В.Флінта, “для того, щоб розбити невидиму, але об’єктивно існуючу стіну байдужості, необхідно показати людям неповторність природи, показати красу тваринного світу у всіх його проявах, довести, що немає тварин, які заслуговують відразу, недовіру, презирство та на інші надумані почуття, які формують негативні емоції по відношенню до червів, павуків, жаб, мишей, змій та інших ізгоїв. А зробити це, можна, тільки пробудженням у людей інтересу до тварин, бажання дізнатись про них якомога більше. В свою чергу цікавість приводить до знань, на основі яких уже і народжується розуміння, співчуття, почуття відповідальності і в кінцевому рахунку – любов” [6: 25].

Одним з перших ставлення до живих істот як етичну проблему починає розглядати А.Швейцер. Він пропагує високий ступінь персональної відповідальності за всі живі істоти. “Відповідальність, як внутрішня якість особистості є гармонічною єдністю розуму і почуттів” [3: 10]. Ефективність формування морально-етичної відповідальності школяра залежить від того, наскільки в навчальному процесі будуть враховані основні ланки перетворення суспільних ставлень в компоненти внутрішньої структури особистості: суспільні відносини → потреби → інтереси → цілі → мотиви → установки → ціннісні орієнтації.

Проблема формування етичного ставлення до живих істот в методиці викладання біології зводиться в основному до проблеми естетичного виховання, яке спрямоване на розвиток почуття прекрасного, емоцій, художнього смаку [4: 92–93]. Методика формування

етичного ставлення учнів до тварин, запропонована А.Степанюк та І.Герцем, базується на генезисі емпатії і передбачає формування етичного ставлення дитини до довкілля через естетичне сприйняття навколишнього світу, позитивні емоції дитини, схильність до співчуття та спілкування шляхом спостереження [4: 103].

На нашу думку, формування в учнів етичного ставлення до живих істот доцільно розпочинати з виховання дбайливого ставлення до живої природи. Основою дбайливого ставлення є розвинені гуманістичні (співпереживання, співчуття тощо) та естетичні (захоплення, піднесення тощо) почуття; розуміння того, що будь-яка форма життя є невід'ємною складовою природи та існує на рівних правах з людиною; орієнтованість людини на такі загальнолюдські цінності як добро, краса, любов; здатність до безкорисливої дії, що спрямована на підтримку та збереження життя.

Гуманістичним кроком від знань про живі істоти до дбайливого ставлення до них є почуття любові. Адже, відомо, що людина не зашкодить тому кого любить. Саме ця психологічна особливість є тим “ключем”, який відкриває дверцята до дитячих сердець, виховуючи дбайливе, відповідальне, етичне ставлення до природи, живих істот, інших людей. Любов до живої природи здатна викликати краса, тому ми погоджуємось із А.Степанюк та І.Герцем, що починати формування етичного ставлення до живого потрібно через естетичне сприйняття дитиною навколишнього світу.

Систематизувати роботу з учнями, спрямовану на виховання гуманного ставлення до живої природи, можна за допомогою таких психолого-педагогічних напрямків, які є основою формуючої методики:

- створення в учнів позитивно-емоційної спрямованості на живі організми за допомогою демонстрування педагогом відповідного особистого ставлення до них;
- активізація сенсорної сфери учнів, тобто включення якомога більшої кількості аналізаторів у процес сприймання природного об'єкта (уважно роздивитись, доторкнутись, понюхати, погладити тощо);
- моделювання ситуацій ототожнення себе з об'єктами живої природи (дидактичні ігри, проблемні ситуації тощо);
- вправлення в гуманних діях і вчинках щодо живих істот.

У країнах Західної Європи, США, Канади існують різні програми щодо виховання гуманного ставлення до тварин. У США відкриваються чартерні школи, їх головна ідея – будь-яке життя безцінне. У Великобританії та Австралії вивчається програма “Доброта до Землі”, в якій об'єднані питання навколишнього середовища і прав тварин. У школах Німеччини й Австрії з 90-х років ХХ століття проводять уроки захисту тварин. Для цих уроків вчителі біології проходять спеціальну підготовку в освітніх центрах, функцію яких виконують притулки для бездомних тварин. Також є багато різних проектів, наприклад: “Не бійся великої собаки”, “Діти і коні”, “Щоденник природи”.

Середовище переважно стихійно впливає на розвиток людини, а цілеспрямованим і передбачуваним він стає у процесі і внаслідок виховання. Саме вчитель, який, за словами В.О.Сухомлинського, є визначальним компонентом виховуючого середовища, створює для дитини ціннісні орієнтації, які складаються в її життєвому досвіді і які вона проектує на своє майбутнє. “Хороший вчитель біології – це велика рідкість... Замість розуміння і любові до всього живого в душах оселяється невідомість і нечуттєвість, тому що уроки біології зводяться до заучування сухих даних, а від життя зеленого дерева залишається лише фотосинтез” [2: 125].

Щоб докорінно змінити ситуацію, вчителю необхідно:

- роз'яснювати на прикладах, що золоте правило етики “відноситись до інших так, як ти хочеш, щоб відносились до тебе” може поширюватись і на тварин;
- прививати думку, що при зіткненні із жорстокістю необхідно проявляти активність і діяти;
- навчити дітей не ділити тварин на “корисних” і “шкідливих”;
- розвивати вміння любити і турбуватись про живі істоти;

- роз'яснити, що справжня любов до тварин – це дивитись на світ їх очима;
- розповісти що рослин і тварини – це живі істоти, що глибоко відчують і сприймають, а не іграшки з якими можна погратись і викинути;
- розповісти про життя тварин у неволі (зоопарк, цирк) і що альтернативою є природні парки, де тварини живуть своїм звичним життям, на волі тощо.

Отже, підсумовуючи все вище сказане, можна зробити такі висновки:

1. Важливими складовими процесу розвитку суб'єктно-етичного ставлення особистості до об'єктів живої природи є: спілкування з природними об'єктами, практична взаємодія з живими істотами, формування рефлексії, ідентифікації, емпатії, суб'єктифікації щодо живих організмів.
2. Процес формування етичного ставлення до живих істот проходить поетапно: цікавість → допитливість → потреба у спілкуванні → пізнання (знання) → дбайливе ставлення → відповідальне ставлення → морально-етичне ставлення.
3. Основну роль у формуванні суб'єктно-етичного ставлення до живої природи відіграє особистість вчителя, його ціннісні орієнтації, спосіб життя, етична культура.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Екологічне виховання в початковій школі / Упоряд.: І.Васильченко, О.Кондратюк. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128с.
2. Кажарская О. Екоетичне виховання в Германії // Гуманітарний екологічний журнал. – 2006. – Т.8. – Вип.2. – С.125-127.
3. Отношение школьников к природе / Педагогическая наука – реформе школы / Под ред. И.Д.Зверева, И.Т.Суравегиной; Науч.-исслед. ин-т содержания и методов обучения Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1988.-128с.
4. Степанюк А.В., Герц І.І. Біоетика. – Тернопіль: В-во ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2005. – 166с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – Т.4. – К.: Рад. шк., 1976. – 640с.
6. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. – М.: СМБІСЛ, 2000.-456с.

УДК 37.032

Пустовіт Н.А.

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто принципи формування екологічної компетентності школярів.

The article focuses on the principles of forming of the pupils environmental competence.

Поняття „принцип” походить від латинського „principium” і означає: керівна ідея, основне правило, вимога до певної діяльності чи поведінки.

В обґрунтуванні принципів формування екологічної компетентності школярів відправними положеннями є сутнісні ознаки останньої. Насамперед – це розуміння її як характеристики, набутої завдяки освіті і вихованню (включаючи самовдосконалення особистості), що дозволяє визначити в якості принципового положення про взаємообумовленість, єдність навчання, виховання і розвитку особистості. При цьому, як зазначає психолог О.М.Кудрявцева, у екологічній освіті принцип єдності навчання і виховання реалізується найповніше [1].

Похідною від цього є ідея про врахування закономірностей кожного з цих процесів. Отже, формування екологічної компетентності підпорядковується загальнодидактичним закономірностям навчання і виховання.

Оскільки система дидактичних принципів загальновідома, і чимало принципів екологічної освіти і виховання являють собою їх конкретизацію, доцільно зупинитись лише на тих положеннях, що визначають особливості цього освітньо-виховного напрямку. Отже, метою цієї статті є визначення загальнодидактичних та специфічних принципів формування екологічної компетентності.

Найзагальніші принципи екологічної освіти і виховання визначені у багатьох міжнародних документах, починаючи з Міжурядової конференції з освіти в галузі навколишнього середовища (Тбілісі, 1977). Це принципи цілісності навколишнього середовища; єдності природи і людини; міждисциплінарний підхід і активна, відповідальна участь окремих осіб і колективів.

Міжнародна стратегія дій в галузі освіти і підготовки кадрів з питань навколишнього середовища на 1990-ті роки наголошує на неперервності цього процесу [2: 5–9].

В обґрунтуванні концептуальних положень, в тому числі й принципів екологічної освіти чималий внесок належить російським вченим А.Н.Захлебному, І.Д.Звереву, І.Т.Суравегіній, які визначили принципи єдності пізнавальної і практичної діяльності з вивчення і покращення природного і перетвореного середовища; міжпредметності й інтеграції знань про природу і суспільство; взаємозв'язку у розкритті локальних і глобальних екологічних проблем [3].

А.Н.Захлебний об'єднує відповідні принципи у три групи: добору змісту, процесу навчання і виховання. Однак, вчений зазначає їхню поліфункціональність, оскільки функції окремих принципів іноді важко розмежувати. До таких вчений відносить принципи міждисциплінарності, систематичності і системності, зв'язку теорії з практикою. Принципами добору змісту виступають взаємозв'язок глобального, національного і краєзнавчого підходів; принципи співробітництва; прогностичності. Серед принципових положень, що мають чітко виражений характер виховного процесу, виділяється вимога єдності інтелектуального і емоційного сприйняття довкілля з практичною діяльністю з його захисту і покращення [4].

Російські дослідники С.Н.Глазачев, С.Є.Петров висувають у якості одного з провідних принципів комплементарності – доповнюваності – екологічної освіти до різних напрямів навчально-виховної роботи школи [5].

У Концепції екологічної освіти в Україні сформульовані відповідні принципи державної політики. Проте принципові положення самого процесу екологічної освіти і виховання у цьому документі відображені недостатньо, а відтак, потребують конкретизації.

Актуальною нині тенденцією екологічної освіти і виховання є їх сприйняття в контексті освіти в інтересах збалансованого розвитку. Принципи останньої визначені у відповідній Стратегії ЄЕК ООН. Серед них привертають увагу такі: розширення концепції екологічної освіти з охопленням широких питань розвитку; розвиток системного, критичного і творчого мислення; подолання ізольованості школи від суспільства, налагодження співробітництва і партнерства різних секторів суспільства. Принцип неперервності відповідної освіти протягом усього життя доповнено охопленням усіх елементів життєвої сфери. Значну увагу приділено суто виховним аспектам через принципи розгляду етичних питань, формування почуття відповідальності; зміщення акцентів з передачі інформації на розвиток вмінь приймати рішення [6].

Означені принципи є основоположними для процесу формування екологічної компетентності школярів, оскільки екологічна освіта визнана базовою в освіті в інтересах збалансованого розвитку, а мета останньої визначається через поняття компетентності.

Наведені принципи можуть бути уточнені з урахуванням закономірностей формування складових цієї характеристики особистості. Оскільки екологічна компетентність, як будь-яке комплексне утворення, набагато складніше простої сукупності окремих компонентів, принципи відповідного педагогічного процесу мають враховувати, крім механізмів формування окремих складових, ще й закономірності їх якісних

взаємопереходів, що відображають не стільки лінійні, скільки синергетичні, системні взаємозв'язки і залежності.

Належить також з'ясувати ієрархічні зв'язки між обґрунтованими принципами, оскільки одні з них відображатимуть найзагальніші закономірності навчання, виховання, розвитку особистості і матимуть першорядне, інші – підпорядковане значення у формуванні екологічної компетентності школярів, стосуючись окремих аспектів цього процесу.

Одним з основоположних є принцип виховання (підтримки) почуття власної гідності, що асоціюється з самооцінкою, самоповагою, прийняттям себе і позитивним ставленням до себе, узгодженістю реального та ідеального „Я”. Значення цього принципу визначається тим, що ставлення особистості до самої себе може виступати потужним мотивом її діяльності, в тому числі – діяльності з самовдосконалення. Оскільки висока самоповага асоціюється з позитивними, а низька – з негативними емоціями, мотив самоповаги – це „особиста потреба максимізувати переживання позитивних і мінімізувати переживання негативних установок стосовно себе” – зазначає І.С.Кон, цитуючи Г.Каплан [7: 100–101]. Людина з високою самоповагою вважає себе не гіршою за інших, вірить у себе і в те, що зможе здолати перешкоди, свої слабкості. Конфлікт реального та ідеального „Я” у цьому випадку вирішується у діяльності (навчанні, праці чи самовихованні). Низька самоповага, навпаки, передбачає стійке почуття неповноцінності, що справляє у крайній негативний вплив на емоційний стан і соціальну поведінку особистості. Визнання і часто навіть гіпертрофія власних недоліків слугують у цьому випадку не стартовим майданчиком для їх подолання, а засобом самовиправдання, відмови від діяльності [7: 101–103].

Продовжуючи цю думку, українські дослідники зазначають: „самооцінка є важливим етапом і моментом у самовдосконаленні людини. Вона є своєрідним мостом між самопізнанням і наступним етапом роботи людини над собою. За результатами самопізнання особистість оцінює як свої наявні якості, знання, вміння та інші характеристики (їх спрямованість, рівень розвитку, можливу відсутність), так і внутрішні резерви, що полягають у здібностях, можливостях і, передусім, у вольових якостях успішного вдосконалення себе” [8: 381].

Почуття власної „негіршості”, достоїнності, здатності до самоздолання і самовдосконалення складають необхідне підґрунтя екологічної компетентності, оскільки вона пов'язана зі свідомим активним формуванням екологічно значущих навичок, регулюванням споживання, обмеженням або відмовою від деяких звичок тощо.

До найзагальніших принципів формування екологічної компетентності слід також віднести діяльнісний підхід, згідно якого розвиток діяльності виступає умовою і способом розвитку особистості. Цей принцип спирається на принцип єдності свідомості і діяльності, сформульований у дослідженнях С.Рубінштейна, А.Леонтьєва, Л.Божович [9: 72–125].

Діяльність в широкому розумінні – це взаємодія з середовищем, у якій людина досягає свідомо поставлених цілей; діяльність включає у себе матеріалістичні і духовні операції, зовнішні і внутрішні процеси, тобто діяльністю є робота думки людини у такій же мірі, як і робота руки [9: 72–73].

У контексті проблеми формування екологічної компетентності діяльнісний підхід уточнюється як принцип безпосередньої самодіяльної участі. Така участь важлива з огляду на необхідність розв'язання головного протиріччя сучасної екологічної освіти школярів, що характеризує невідповідність між глобальністю представлених у змісті різних навчальних предметів екологічних знань і вимог до учнів та можливостями школярів у їх застосуванні, обмеженими соціальним статусом і роллю, віковими психофізичними особливостями тощо.

Йдеться про те, що екологічні знання, яких набувають учні у школі, не співвідносяться з рівнем відповідальності, яку здатні нести школярі стосовно взаємодії людини і природи. Зокрема, це стосується відомостей про закономірності взаємодії організмів з навколишнім середовищем, адаптації окремих організмів до умов середовища існування (елементи аутоекології і синекології – в курсі біології) або інформація про деякі аспекти промислового використання природних ресурсів і охорони навколишнього

середовища (в курсах хімії, фізики) чи екологічну проблематику глобального рівня (щодо окремих материків, океанів, галузей виробництва – у курсі географії). Навіть подібна інформація стосовно рідного краю надто узагальнена, аби її можна було застосувати безпосередньо. Адже реально школярі не в змозі протистояти промислового забрудненню, браконьєрству тощо. Те саме можна стверджувати стосовно дорослих – представників тих професій, що не справляють безпосереднього – позитивного або негативного – впливу на стан довкілля. Спеціальні дослідження підтверджують: у школярів формуються уявлення про екологічні проблеми, як щось віддалене, до чого вони не причетні; про охорону довкілля як царину професійної діяльності фахівців, політиків та державних діячів, а можливість особистої участі у вирішенні проблем довкілля школярі вбачають лише за умов, коли „стануть міністрами екології” (тобто, коли суттєво зміниться їхній соціальний статус).

Практика екологічної діяльності переважної більшості школярів зводиться до насаджування дерев, прибирання території школи чи мікрорайону, підгодовування птахів чи облаштування штучних гніздівель, у окремих випадках – очищення джерел, малих річок. При цьому зміст роботи залишається фактично незмінним з року в рік і мало диференціюється залежно від віку учнів. Масовий характер проведення подібних практичних акцій, крім незаперечних позитивних наслідків, допускає участь у них, мотивовану іншими, в тому числі – неекологічними – чинниками (участь „за компанію”, „для гарної оцінки” тощо) і не завжди може бути виявом екологічної компетентності. Трапляється, що практична природоохоронна робота набуває ознак надокучливої „зобов'язалівки” і не пов'язується з самореалізацією, виявом вільного вибору, особистими переконаннями і прагненнями. Таким чином, практичний досвід характеризується елементарними і одноманітними видами природоохоронної діяльності, що вимагає спеціально організованих умов, і мало орієнтований на самостійне прийняття рішень, моделювання поведінки.

Цілеспрямоване формування екологічної компетентності учнів загальноосвітньої школи вимагає створення ситуацій, у яких вибір здійснюється без будь-якого тиску ззовні, лише на основі знань, ставлень і досвіду, а отже, демонструє систему пріоритетів і цінностей, освіченість і вміння особистості. Така діяльність вимагає набагато конкретніших екологічних знань, а отже, зміст екологічної освіти потребує доповнення інформацією стосовно проблем, до яких безпосередньо і повсякденно причетні школярі, на основі чого вони набуватимуть навичок і досвіду компетентних рішень і дій.

Формуванню особистості сприяє лише перетворювальна діяльність. Її виховний потенціал визначають внутрішні протиріччя, що виступають рушійними силами психіки, яка, в свою чергу, є чинником розвитку діяльності. Механізми розвитку діяльності визначають умови формування інтелектуальної, афективної і потребнісно-мотиваційної сфери особистості, зокрема, породження нових потреб, їхню перебудову, зміну ієрархії [9: 78]. Таким чином, очевидним стає зв'язок діяльнісного підходу з іншим принципом формування екологічної компетентності – принципом вивіщення екологічних потреб, сформульованим на основі відповідного закону [9: 56–57; 10: 162–193]. Цей зв'язок визначає, що ефективною умовою зміни загальної ієрархії потреб є перетворювальна діяльність, яка розуміється не лише як практична природоохоронна, а й творча мислительна, духовна внутрішня робота з самовдосконалення особистості, її вольові зусилля. Такий висновок підтверджує Д.Фельдштейн, зазначаючи, що необхідна зміна співвідношення мотивів, їх ієрархії, забезпечується заданою організацією діяльності. Активна функція діяльності полягає у формуванні нових мотивів, їх цілеспрямованій перебудові [9: 83–84].

Необхідність розвитку потреб обумовлена їх першорядним значенням у формуванні цінностей, а останні визначають загальну спрямованість особистості.

Хоча ціннісна складова виділяється у структурі будь-якої компетентності незалежно від поля виявлення (математична, мовна, навіть професійна компетентність), стосовно взаємодії з природою вона є особливо значущою. Адже саме цінності надають сенсу будь-якій людській діяльності, вчинку, одні і ті ж знання чи вміння можуть бути застосовані як на збереження природи, так і на її експлуатацію, а взаємодія з природою загалом завдяки

цінностям набуває агресивно споживацьких, споглядальних або активно природоохоронних ознак.

Надаючи цінностям особливого значення у структурі і формуванні екологічної компетентності, уточнимо відповідне поняття.

Найближчим для педагогіки є визначення цінності як властивості того чи іншого суспільного предмета, явища задовольняти потреби, бажання, інтереси соціального суб'єкта (у ролі суб'єкта можуть виступати окремі особи, соціальні групи, суспільство, людство загалом). За допомогою цінностей характеризується особистісний смисл і соціально-історичне значення для суспільства певних предметів і явищ дійсності [11: 426–427].

Враховуючи функцію регуляції поведінки, І.Д.Бех визначає особистісні цінності як „один з властивих особистості шаблонів для оцінки, для усвідомленого чи неусвідомленого „виміру” допустимих у конкретних обставинах зразків соціальних дій” [12: 8, 18]. Таке визначення особистісних цінностей пояснює їх значення у структурі екологічної компетентності, а імперативно-ціннісним орієнтиром взаємодії з природою виступає концепція гармонійного, екологічно збалансованого розвитку.

У контексті закону вивищення потреб доречно звернутись до поділу останніх на матеріальні і духовні [13: 87]. Відповідно закон вивищення потреб визначає спрямованість процесу формування екологічної компетентності на виховання непрагматичного ставлення до природи, зростання духовних потреб, пов'язаних із природою і підняття їх на вищі рівні в загальній ієрархії потреб і цінностей.

Вивищення потреб являє собою процес, що регулюється інтересами і цінностями. Однак психологи застерігають, що штучне внесення цінностей більш високого порядку у непідготовлену для цього структуру потреб не може дати очікуваного результату. В синтезі потреб і цінностей потреби виявляються потужнішою організуючою силою: радше цінності будуть низведені до рівня потреб, ніж потреби зможуть винищитися до рівня цінностей.

Для справжнього вивищення потреб необхідно розхитати консервативні „потребнісні структури”, що проявляються у звичках повсякденної поведінки [10: 190–192]. У зв'язку з цим видається доцільним виділення такого виду екологічної компетентності як повсякденно-побутова, розробка відповідних змісту і методів навчально-виховної роботи зі школярами різного віку (проектів „Правила утримання домашніх тварин”, „Натисни на сміття”, „Прибери планету”, „Нечупара”, „Дім, в якому ти живеш”, „Енергозбереження”).

Практичне застосування закону вивищення потреб у педагогічній роботі може мати успіх, якщо у людини є внутрішня потреба подальшого розвитку, яка витікає зі ставлення до своєї власної діяльності і її результатів. Таким чином, закон вивищення потреб виявляється пов'язаним з виділеним нами принципом виховання власної гідності.

Висновок: Означені принципи стосуються лише окремих, хоча й значущих, аспектів формування екологічної компетентності. Вони потребують подальшого розвитку, доповнення і уточнення стосовно вікових особливостей вихованців, інших складових цієї особистісної характеристики, психологічних механізмів їх формування. Це й визначає перспективи подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кудрявцева Е.М. О некоторых психологических принципах и условиях экологического образования //Педагогические принципы и условия экологического образования: Сб. науч. трудов. – М.: Министерство просвещения СССР Академия педагогических наук СССР. Научно-исследовательский институт содержания и методов обучения АПН СССР, 1983. – С.20-26.
2. Международная стратегия действий в области образования и подготовки кадров по вопросам окружающей среды на 1990-е годы. ЮНЕСКО ЮНЕП. – 27 с.
3. Зверев И.Д. Методологические основы принципов и условий реализации экологического образования //Педагогические принципы и условия экологического образования: Сб. науч. трудов. – М.: Министерство просвещения СССР. Академия педагогических наук СССР.

- Научно-исследовательский институт содержания и методов обучения АПН СССР, 1983. – С.4-10
4. Захлебный А.Н. Принципы и условия экологического образования в школе //Педагогические принципы и условия экологического образования: Сб. науч. трудов. – М.: Министерство просвещения СССР. Академия педагогических наук СССР. Научно-исследовательский институт содержания и методов обучения АПН СССР, 1983. – С.10-20
 5. Глазачев С.Н., Петров С.Е. Содержание природоохранительного образования: вопросы методологии //Природоохранительное просвещение в системе подготовки студента к педагогической деятельности. – Волгоград, 1979. – С.9-31.
 6. Стратегія СЕК ООН з освіти в інтересах збалансованого розвитку. Бібліотека Всеукраїнської екологічної ліги. Серія „Екологічна освіта і виховання”. – К.: „Аспект-Поліграф”. – 2006. – № 3. – 40с.
 7. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
 8. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова, Г.М.Несен – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
 9. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
 10. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
 11. Энциклопедический словарь по культурологии. – М.: Центр, 1997. – 477 с.
 12. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
 13. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. – М.: Мысль, 1988. – 253 с.

УДК 37.048.4

Товстоган В.С.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ОБґРУНТУВАННЯ МЕТОДИКИ ДІАГНОСТИКИ СТАНУ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ РОЗВИТКУ ДО ОПАНУВАННЯ РОБІТНИЧИМИ ПРОФЕСІЯМИ

У статті розглядається одна з багатьох проблем соціально-трудової адаптації випускників спеціальних шкіл для дітей із психофізичними вадами розвитку – професійний відбір в умовах школи. Для її розв'язання запропонований комплекс діагностичних методик, визначені критерії доступності професій учням, організаційно-методичні рекомендації щодо його здійснення профвідбору у системі трудової підготовки цих шкіл.

In the article one of the numerous problems of social-labour adaptation of graduates of the special schools for children with psychophysical developmental defects – professional selection in the school conditions – is considered. For it's solution the author suggested: a package of diagnostic methods, criteria of professions accessibility for pupils, organizational and methodical recommendations for realization the professional selection in the labourer training system of such schools.

Вибір професій – це друге “народження” людини – соціальне. Успішність такого відбору передбачає задоволення низки особистісних потреб: економічних (отримання адекватної платні), соціальних (престижність професії), психологічних (розкриття власних можливостей і здібностей) тощо. Помилка у професійному визначенні може спричинити погіршення фізичного та нервово-психічного стану здоров'я працівника. Це констатують соціологи, психологи, медичні працівники [1; 2; 6].

На жаль, ні школа, ні батьки не можуть сьогодні в достатній мірі допомогти школяреві у вирішенні цієї життєвої проблеми, яка має як соціально-економічний, так і особистісний характер. Як свідчить практика, учні випускних класів кілька разів змінюють свої професійні наміри, стикаючись як із об'єктивними, так і з суб'єктивними труднощами

[1; 2]. Зокрема, незначний життєвий досвід старшокласників, слабкі знання щодо власних психофізіологічних та особистісних якостей, вимог професіограм до майбутніх фахівців створюють значні труднощі щодо професійного визначення особистості.

Педагогічні дослідження [4; 5; 6] доводять, що тільки правильно організоване психолого-педагогічне управління професійним визначенням школярів значною мірою може сприяти вирішенню зазначеної проблеми.

Особливої ваги це питання набуло в корекційній та спеціальній педагогіці, де пріоритетним має стати становлення особистості учня відповідно до його фізичних та інтелектуальних можливостей. Під цим контингентом ми будемо розглядати учнів класів інтенсивної педагогічної корекції та спеціальних шкіл (дітей з особливими пізнавальними потребами).

Теоретичні та практичні аспекти професійного визначення як засобу підвищення ефективності трудової підготовки учнівської молоді у загальній психології та педагогіці висвітлені у працях О.О. Вайсбурга, К.М. Гуревича, Є.О. Клімова, С.О. Косілова, Г.С. Костюка, М.Д. Левітова, Л.О. Леонова, Є.М. Павлютенкова, К.К. Платонова, Б.О. Федоришина, В.В. Чебишевої та багатьох інших дослідників. Проте наявні в учнів психофізичні вади, недоліки емоційно-вольової сфери не дозволяють здійснити пряме перенесення одержаних даних із загальної педагогіки в умови корекційної школи. У спеціальній педагогіці та психології проблема професійного визначення учнів розглядається у працях І.Д. Бежа, В.І. Бондаря, Г.М. Дульнева, І.Г. Єременка, Е.О. Ковальнової, А.А. Корнієнка, С.Д. Максименка, Г.М. Мерсіянові, Б.І. Пінського, В.М. Синьова, О.П. Хохліної та ін. Зокрема, вченими розкриті загальні питання даної проблеми, визначене місце професійного відбору школярів у системі трудової підготовки.

Наукові дослідження та практика роботи корекційних шкіл свідчать, що особливості психофізіологічного розвитку учнів з психофізичними вадами, недоліками емоційно-вольової сфери не дозволяють ставити питання щодо вільного вибору професії самим учнем, як це відбувається в масовій школі: вади розвитку та властиве учням некритичне мислення ускладнюють самостійне оцінювання власних можливостей. Результати досліджень Й.О. Бодемана, В.Ю. Карвяліса, С.Л. Мирського, К.М. Турчинської та ін. доводять, що відповідно організоване педагогічне управління значною мірою сприяє вирішенню проблеми професійного визначення школярів.

Проте деякі важливі аспекти здійснення професійного визначення в цих школах вимагають подальшого теоретичного дослідження та практичного вирішення, зокрема: визначення та розвиток професійно важливих якостей, що забезпечують учням успішне опанування робітничої професії; розробки критеріїв професійної придатності школярів та розробки адекватних методик профвідбору в системі трудової підготовки учнів цих шкіл. Необхідність вивчення доступності професій школярам спричинена цілим рядом факторів, а саме: забезпеченням відповідності вимог професії освітньому рівню; психофізіологічними та особистісними якостями учня; гетерогенністю контингенту з етіології, патогенезу та рівня розумового розвитку, вимогами до професійної вправності майбутніх випускників.

Дослідження літературних джерел показало, що професійне визначення ґрунтується на теоретичних засадах педагогіки, психології, психофізіології, соціології, медицини, математичної статистики. Важливими аспектами цієї проблеми вважаються такі: оптимальне використання наявних і розвиток необхідних професійно важливих якостей, з'ясування критеріїв професійної придатності людини, розробка методик здійснення профвідбору. В основу профвідбору покладені концепції теорії основних властивостей нервової системи, теорії здібностей, адаптаційних можливостей організму людини, структури особистості та ін. Як показано в працях Е.А. Голубєвої, К.М. Гуревича, Є.П. Ільїна, О.М. Леонтьєва, М.В. Макаренка, В.Д. Небиліцина, В.М. Русалова, Б.М. Теплова, В.Д. Шадрікова та ін., сталість деяких властивостей людини внаслідок їх природної зумовленості є необхідним гарантом надійності прогнозу профпридатності. При цьому однією з основних умов адекватного професійного визначення особистості школяра є наявність ефективного

механізму діагностики професійно важливих якостей (психофізіологічних, особистісних, темпераментальних даних, властивостей нервової системи – відповідно до вимог певної професіограми).

Метою нашої статті було обґрунтування методики діагностики у системі трудової підготовки учнів із психофізичними вадами розвитку для вивчення та прогнозування доступності робітничих професій.

Вивчення стану розробленості даної проблеми дало можливість визначити сутність профвідбору в корекційній (спеціальній) школі як процедури, яка визначає рівень сформованості професійно важливих якостей людини, прогнозує успішність опанування тієї чи іншої професії, формує потребу щодо розвитку недостатньо сформованих психофізіологічних функцій. Тобто професійний відбір одночасно із прогнозуванням профпридатності дає можливість одержувати інформацію, яка може бути використана для удосконалення професійно важливих якостей. Процедура вивчення учнів у школі має бути пролонгованою.

Професійний відбір, як зазначено в літературі [6], не дає підстави для остаточного вирішення питання щодо придатності людини до тієї чи іншої професії. Він тільки зменшує ймовірність помилок стосовно професійного визначення. Це пояснюється тим, що кожна особистість має різні ресурси та можливості щодо власного розвитку завдяки високій пластичності нервової системи людини. Вирішення цієї проблеми в умовах учбової діяльності полягає у вивченні якості перебігу психічних процесів, завдяки яким регулюються засвоєні операції, що вважаються фундаментом подальшого розвитку професійних здібностей (С.Л. Рубінштейн, Б.О. Федоришин та ін), темпераментальних властивостей.

У контексті теорії загальних та спеціальних здібностей особистості (Б.Г. Ананьєв, З.І. Калмикова, Є.О. Клімов, О.Г. Ковальов, Г.С. Костюк, В.А. Крутецький, М.Д. Левітов, М.С. Лейтес, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлін, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов та ін.) нами визначено психофізіологічні функції, які забезпечують успішне опанування тією чи іншою трудовою діяльністю, розроблено підходи стосовно дослідження професійно важливих якостей. З'ясовано, що загальні здібності є основою для становлення спеціальних. Водночас становлення спеціальних здібностей позначається на загальних здібностях та загальному розвитку особистості. Розуміння співвідношення загальних та спеціальних здібностей покладено в основу розподілу підготовки учнів до праці на загальнотрудову та спеціальну (професійну).

Доступність учневі тієї чи іншої робітничої професії, що пропонується школою, має визначатися з урахуванням корекційно-розвивального спрямування навчання (В.І. Бондар, Г.М. Дульнев, І.Г. Єременко, Е.О. Ковальова, А.А. Корнієнко, В.В. Максименко, Г.М. Мерсіянова, С.Л. Мирський, Б.І. Пінський, К.М. Турчинська, О.П. Хохліна та ін.).

У спеціальній літературі, що стосується трудового навчання школярів з психофізичними вадами, існують різні підходи до визначення їхньої професійної придатності. Зокрема, пропонуються “спеціальна програма вивчення профпридатності школярів” (Г.М. Дульнев), розподіл учнів за 8-ма типологічними групами (С.Л. Мирський), схеми організації психологічного спостереження за дітьми в школі (К.М. Турчинська) та ін. Всі зазначені “програми” спрямовані переважно на з'ясування загальних підходів до визначення профпридатності школярів методом спостереження. В більшості своїй вчителі цих шкіл, на думку вчених (В.І. Бондар, І.Г. Єременко та ін.), визначають професійну долю школяра шляхом виключення недоступних учням, з їхньої точки зору, спеціальностей, спираючись, при цьому головним чином, на свій досвід та інтуїцію.

У системі профорієнтації корекційних шкіл у більшості випадків не планується вивчення психофізіологічних та індивідуально-типологічних особливостей учнів, які зумовлюють специфіку професійно-трудоваї підготовки. Планування та організація профорієнтаційної роботи не передбачає заходів щодо з'ясування схильностей, здібностей та інтересів школярів.

Аналіз проблеми показав, що провідна й визначальна роль педагогічного колективу корекційної школи в професійному визначенні школярів розглядається не як обмеження їхньої волі щодо вибору професії, а як найбільш раціональна форма поєднання бажаного й можливого для осіб із порушенням інтелектуального та фізичного розвитку [6]. Недостатній інтерес вихованців цих шкіл стосовно рекомендованого профілю трудового навчання не є абсолютним протипоказанням за наявності показників, які свідчать про їхню професійну придатність.

У результаті проведеного дослідження нами було експериментально перевірено діагностичну методика професійного відбору учнів; розроблено показники й критерії визначення рівнів професійно важливих якостей та індекси прогнозування успішності професійно-трудоного навчання [5].

Найбільш поширеними в спеціальних школах є спеціальності столяра, муляра, лицювальника-плиточника, швачки-мотористки. Відповідно до цих спеціальностей нами було визначено професійно важливі показники, які є базовими згідно існуючих професіограм для успішного опанування професій, відібраних для дослідження. Це стосувалось таких психофізіологічних якостей, як точність диференціювання м'язових зусиль руки за силою й амплітудою, статична витривалість, координованість рухів, максимальне м'язове напруження, моторика кисті та пальців рук, окомір, тактильні й кінестетичні відчуття, кольоросприймання, властивості уваги (стійкість, концентрація, переключення), сфера збереження інформації (довготривала, короткочасна наочно-образна та словесно-логічна, рухова пам'ять), наочно-образне, логічне, просторове мислення, врівноваженість, рухомість нервових процесів, сталість (темпераментальна) емоційних проявів.

Усього дослідженням перевірялись 43 бланкові та апаратурні методики, які уможливили вивчення 68 показників. Кожний психофізіологічний показник досліджувався кількома методиками, що забезпечило об'єктивне та якісне проникнення в сутність тих психічних якостей і фізіологічних властивостей учнів, котрі є професійно значущими. Використані методики відповідали вимогам надійності, валідності, диференційованості, портативності, були адаптовані відповідно до освітніх можливостей учнів.

Одержані в ході дослідження результати дозволили виділити три рівні розвитку в учнів професійно важливих якостей: "середній", "вище середнього" та "нижче середнього". Відповідно було визначено рівні придатності школярів до опанування кожної з професій:

I рівень – "придатний" передбачав наявність у школяра 50% оцінок на рівні "середній" та "вище середнього";

II рівень – "умовно придатний" – наявність у дитини більше 25% оцінок на рівні "вище середнього" та "середній" за умови поліпшення в процесі корекційно-розвивальних занять решти професійно важливих якостей;

III рівень – "умовно непридатний". Цей рівень мали учні, що отримали менше 25% оцінок "середнього" і "вище середнього" рівня. Ці школярі додаткового обстежувалися з метою визначення для них інших профілів навчання.

За результатами обстеження I рівень отримали 11,4% учнів, II рівень – 62,8%, III рівень – 25,8%.

Результати дослідження показали, що професійно важливі якості в учнів 7-10 класів знаходяться на низькому рівні (в межах 60–92%). У першу чергу це стосується таких показників придатності до оволодіння професіями, як точність рухів, координованість обох рук, статична витривалість, стан моторики кисті та пальців руки, окомір, тривалість зосередження, переключення уваги, пам'ять, мисленнева сфера, тактильні та кінестетичні відчуття.

Певні труднощі в учнів викликало виконання завдань з дослідження стану моторики кисті та пальців рук: більшість обстежених отримали за всіма завдання оцінку "нижче середнього", з них 7,5% взагалі не виконали діагностичні завдання.

Низький рівень сформованості психофізіологічних показників негативно позначається на успішності опанування учнями робітничими професіями. Зокрема, низький рівень окоміру

не забезпечує виконання якісних характеристик рухів, передбачених професіограмою (точність, координація). Недостатньо розвинена моторика кисті та пальців рук ускладнює виконання різноманітних операцій, обслуговування технологічного устаткування. Низький рівень сформованості переключення уваги (80,8–97,5%) ускладнює швидкий перехід від одного виду діяльності до іншого та одночасне контролювання кількох параметрів руху (сили, точності положення інструмента в просторі тощо).

Дослідження показало, що вивчення стану сформованості професійно важливих якостей в учнів можуть забезпечити наступні методики: М.О. Козленка (точність рухів за силою, статична витривалість); І.С. Марковської (стан моторики кисті та пальців руки і сенсомоторного розвитку); І.С. Якиманської (просторове мислення); “Лабіринт” (координація рухів обох рук); “Коректурна проба” (концентрація, стійкість уваги); “КНОП-1” (дослідження короточасної наочно-образної пам’яті); “Лініограми” (рухова пам’ять, врівноваженість нервових процесів, темпераментальні особливості); кінематометрична методика (точність рухів за амплітудою, врівноваженість нервових процесів); методики діагностування довготривалої словесно-логічної пам’яті, наочно-образного та словесно-логічного мислення; кінестезіометрія (тактильні відчуття); динамометрія (максимальне вольове зусилля руки); поділ окомірної лінійки (окомір); завдання на кольоросприймання, а також методики, що визначають перевагу сили – слабкості нервової системи, стан рухомості нервових процесів, тип темпераменту та емоційність.

Аналіз професіограм столяра, муляра, лицювальника-плиточника, швачки-мотористки показав, що в них є багато однакових вимог до психофізіологічних якостей людини. Це дає підставу застосувати в процесі їх розвитку в учнів з різних профілів трудового навчання одні й ті ж самі методичні прийоми та вправи.

Можливість розвитку та компенсації психофізіологічних функцій підлітка ґрунтується на високій пластичності та сенситивності нервової системи у віці 7–12 років. Зокрема, сенситивним періодом розвитку психомоторики в школярів є проміжок з 8–9 до 13–14 років, причому кожній її складовій відповідає певний віковий відрізок.

Розвитку професійних якостей в учнів сприяють такі педагогічні умови, як орієнтація на інтереси та схильності дитини, виконання завдань в ігровій формі, використання сюжетного коментування для більш тривалого утримання довільної уваги учня на виконанні вправ, обґрунтування практичних дій, внесення до занять позитивного емоційного настрою, заохочувальна підтримка школяра, здійснення контролю з боку дитини за якістю виконання завдань тощо.

Оптимальний вплив на розвиток психомоторних якостей учнів з різним рівнем рухової підготовки забезпечується дозуванням фізичних навантажень за часовими, силовими та просторовими характеристиками відповідно до вікових, статевих, патологічно зумовлених особливостей розвитку школярів, застосуванням індивідуального підходу в навчально-виховному процесі школи, здійсненням компенсації недостатньо розвинених якостей за рахунок краще сформованих.

Формування важливих психофізіологічних якостей та навичок має здійснюватись під час занять із трудового навчання, фізичного виховання, ритміки, математики, мови, малювання, в групах продовженого дня під керівництвом вихователя, в спортивних, музичних та інших секціях за інтересами, що дозволяє поліпшити стан функціональних можливостей учнів до оволодіння робітничими професіями.

З’ясовано, що важливою умовою вивчення можливостей та особливостей учня щодо визначення його придатності до тієї чи іншої трудової діяльності є спеціальна організація цієї роботи із залученням учителів початкових класів, трудового навчання, психолога, шкільного лікаря та ін. (кількісний та персональний склад визначає педагогічна рада школи).

Для забезпечення обліку результатів вивчення кожного школяра є необхідним створення бази даних у формі картотеки. Картка на учня складається з двох розділів. До неї заносяться дані медичного вивчення учня (заповнює шкільний лікар) та дані педагогічних спостережень і психологічних досліджень, котрі надають учитель і психолог [2; 5; 6].

Отже, ефективність здійснення професійного визначення школярів у системі трудової підготовки корекційної школи зумовлена як організаційним, так і методичним забезпеченням, а саме: наявністю дієвого комплексу методик, що передбачає визначення рівнів сформованості професійно важливих якостей у школярів; застосуванням корекційно-розвивальних вправ для розвитку недостатньо сформованих психофізіологічних функцій (на підставі отриманих даних) обґрунтуванням відповідних професійних рекомендацій учням із урахуванням індивідуальних особливостей.

У перспективі передбачається вирішення питання психолого-педагогічного супроводу вихованців корекційних та спеціальних шкіл, оскільки більшість із них під час працевлаштування та подальшого навчання зазначають суттєвих труднощів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Апостолов О.П. Молодеж в мире труда // Профессионально-техническое образование. – 1996. – № 11. – С. 12 – 16.
2. Вивчення індивідуальних особливостей школярів з метою профконсультації: Методичні рекомендації / Укл. М.П. Тищенко та ін. – К., 1991. – 56 с.
3. Основи вибору професії: Методичні рекомендації / Укл. М.Й. Ільюк. – К.: РУМК, 1991 – 60 с.
4. Педагогічне керівництво професійним самовизначенням школярів: Методичні рекомендації. – К.: РУМК, 1991. – 48 с.
5. Товстоган В.С. Методичне забезпечення професійного відбору у системі трудової підготовки учнів допоміжної школи. Автореф. дис. ... канд.пед.наук: 13.00.03 / Ін-т дефектології АПН України. – К., 2002. – 18 с.
6. Турчинская К.М. Профориентация во вспомогательной школе. – К.: Рад. школа, 1976. – 126 с.

УДК 37. 048. 4

Туляев В.В.

ЗМІСТ ФОРМУЛИ ПРОФЕСІЇ “ХУДОЖНИК” ПРИ САМОВИЗНАЧЕННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У СФЕРІ ХУДОЖНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються проблеми складання старшокласниками формули професії “художник” та її різноманітних спеціальностей у сучасних умовах. Взято до уваги стрімкі зміни, які викликані впровадженням в усі різновиди художньої діяльності новітньої техніки, технологій та враховано розвиток сучасного суспільства. Визначаються нові професійні вимоги до фахівця та відповідно до них зміни у складанні формули професії “художник” при самовизначенні старшокласників у сфері художньої діяльності.

The subject of the article is formulation of painter's business and subspecialties of this trade by senior pupils. All onrushing changes in artistic activities brought by computer technologies and peculiarities of modern society formation were taken into consideration. The article determines new qualification requirements to the specialists and makes modifications to the formulation of painter's business in the process of self-determination of senior pupils in the sphere of artistic activities.

Проблема професійного самовизначення є найбільш актуальною у старшокласників, тому що у цьому віці з'являється нагальна необхідність вибору подальшого життєвого шляху, де питання ким бути та яким бути стають визначальними. Тому вміння проаналізувати професію з точки зору професійних вимог до фахівця і відповідно співвіднести власні можливості є основою вдалого вибору професії та в цілому образу життя людини, у якому вона буде почувати себе гармонійно та комфортно. Але сучасний стрімкий розвиток науково-технічного прогресу та різкі зміни у суспільстві вносять кардинальні зміни у трудову діяльність людини, що автоматично позначається на складанні формули професії, яка, за визначенням науковців, має таке трактування: “формула професії – набір

визначальних психофізіологічних властивостей певної професії. Використовується в методиці ф-тесту для виявлення рівня здатності особистості аналізувати професії” [1: 142–143]. У художній професійній діяльності комп’ютерні технології та нові матеріали обумовили появу абсолютно нових вимог до особистості фахівця, а соціальне становище в країні та інтеграційні процеси в світове суспільство додають ще більш незвичних завдань. Тому приведення формули професії “художник” до відповідності з сучасним становищем є необхідною умовою для достовірного зіставлення об’єктивних та суб’єктивних чинників при професійному самовизначенні старшокласників у спеціальностях образотворчого мистецтва.

Наукові розробки з методики складання формули професії охоплюють широке коло питань, які пов’язані з особистістю та умовами праці. Так, наприклад, А.С. Щипанов [2] вказує, що крім спеціальних знань та навиків велике значення має емоційна сфера особистості у процесі становлення художника. Дослідник вважає необхідним для учня небайдуже, емоційне сприйняття оточуючої дійсності, а також здібність придивлятися та знаходити головне і характерне для можливості художнього відображення побаченого. Особливо відзначається активність і наполегливість на шляху оволодіння професією. “Тільки серйозний наполегливий труд, висока самодисциплінованість можуть привести до успіху” [2: 5]. А.І. Смірнов звертає увагу на необхідність обов’язкового детального ознайомлення учнів з переліком навчальних закладів, де є можливість отримати необхідну художню освіту. “Першою сходинкою в цьому будуть уроки і гурткові заняття в школі, а далі можна вчитися в обладнаних студіях, художніх училищах, інститутах та академіях і, отримавши диплом з вищої художньої освіти, пройти більш поглиблену підготовку в творчих майстернях провідних майстрів живопису” [3: 77]. Науковцями (В.Бортницький, Д.Закатнов, Н.Жемера, М.Тименко) [4] розроблено ґрунтовну структуру професії “художник” та її спеціалізації, де знайшли відображення всі необхідні компоненти для характеристики цієї діяльності:

- характер роботи, де знаходять відображення питання чим займаються люди цієї професії, які характерні ознаки та який вплив ця робота має на людей. Крім того визначаються складові творчого процесу, особистісних здібностей митця, необхідні знання та вміння а також обладнання творчої праці;
- умови роботи, у яких вказується на ненормований робочий час, потреба у великих життєвих силах для виконання творчого завдання, перевага індивідуальної праці, необхідність в добре освітлених приміщеннях, які добре вентилюються;
- наймання, де перелічено, у яких установах може працювати фахівець, на яких умовах і які можливості у створенні власної справи та де поширена ця професія;
- професійна підготовка, медичні обмеження та вимоги до індивідуально-психологічних особливостей людини;
- окремі перспективи професійного розвитку, де підкреслено, що “постійне самовдосконалення – головний заповіт успішної кар’єри” [4: 66];
- окреслені близькі за характером праці професії.

Аналізуючи вказані дослідження, можна зробити висновок про необхідність подальшої детальної розробки змісту формули професії “художник”, у зв’язку з тим, що вплив науково-технічного прогресу викликав нові неочікувані професійні вимоги до особистості фахівця та відповідні зміни у складанні формули професії старшокласниками. Тому ціль даної статті можна сформулювати наступним чином: уточнити зміст формули професії “художник” з урахуванням сучасних вимог до професійних якостей особистості, які виникли у зв’язку з використанням комп’ютерних технологій та інтеграційних процесів у світову спільноту.

Для досягнення поставленої мети потрібно чітко визначення термінів професія “художник” і “художні спеціальності” та їх характерні ознаки. Це є необхідним кроком, щоб уникнути плутанини при знаходженні відповідних вимог для професії та її окремих спеціальностей. Загальне визначення терміна “професія” науковцями визначається як “вид трудової діяльності, занять, що вимагає певної підготовки і є здебільшого джерелом існування. Для успішного виконання професійної діяльності потрібна певна підготовка:

оволодіння професійними знаннями, навичками, вправлення у виконанні трудових операцій, набуття професійного досвіду тощо” [1: 143]. Вважається, що спеціальність вужча за професію але повністю визначає тип трудової діяльності і має власну назву. “Спеціальність – обмежена (внаслідок розподілу праці) область прикладання фізичних та духовних зусиль людини” [5: 172]. Традиційно значення слова художник розглядається з декількох позицій: “1. Художник – це людина, яка професійно працює в області образотворчого мистецтва (живописець, графік, монументаліст, сценограф, фахівець декоративного мистецтва та інші). 2. Людина, що створює художні роботи в будь-якій сфері мистецтва. Коли слово “художник” використовується у цьому значенні, мається на увазі не просто професія людини, а щось більше. Якщо назвати людину композитором, співаком, письменником – це означає визначити його професійну приналежність, але назвати його художником (наприклад, художник слова) – це визнання певної художньої цінності його творів” [6: 730]. Професія “художник” поєднує в собі масу різноманітних окремих спеціальностей, які належать до всіх видів образотворчого мистецтва та використовуються в багатьох різновидах професійної діяльності людини. Так, наприклад, “графік” трактується як: “художник, що спеціалізується у всіх або в одному виді графіки. До художників-графіків відносять плакатистів, книжкових ілюстраторів тощо” [6: 170]. На підґрунті розподілу понять професія і спеціальність старшокласники мають чітко уявляти, які характерні риси поєднані у загальному терміні професія “художник” і які професійні вимоги існують до окремих спеціальностей. Якщо з’ясувати, які професійні вимоги обов’язково присутні в будь-якій художній спеціальності, то стане зрозумілим головна характеристика професії “художник”. Так, при умові опанування учнем саме класичних учбових предметів образотворчого мистецтва таких, як: малюнок, живопис, композиція та скульптура – з’являється можливість працювати у будь-якій художній спеціалізації, тому що головні професійні вимоги до будь-якої художньої спеціальності базуються виключно на теорії та навичках саме перелічених класичних видів образотворчого мистецтва. Тобто, якщо людина володіє на достатньому рівні малюнком, живописом, композицією та скульптурою, цього цілком достатньо для швидкого і міцного засвоєння майже будь-якої художньої спеціалізації. При цьому природно враховується необхідність вивчення технології, матеріалів та засвоєння навиків окремих спеціальностей, але ці особливості прив’язуються саме до загальних задач і принципів теорії образотворчого мистецтва. Тому знання цих основ значно полегшує та прискорює процес оволодіння специфікою художніх спеціальностей, і їх окремі особливості не мають вирішального значення у становленні фахівця вузької спеціальності. Саме на підґрунті диференціації професійних вимог до особистості ефективно провести розмежування термінів професія “художник” і її спеціальності. Тоді стає зрозумілим, що загальні професійні вимоги, які є у всіх без винятку спеціальностях, поєднані у живопису, малюнку, композиції та скульптурі. Тому термін професія “художник” концентрує в собі зміст перелічених видів класичного мистецтва, на базі якого ґрунтуються усі окремі художні спеціальності. На тлі такого розподілу становиться можливим чітке розуміння, де саме та на якому рівні проходять головні зміни професійних вимог до фахівців та які поправки потрібно вносити у формулу професії. Розглянемо, які саме вимоги зараз виникли до професії “художник” і до її спеціалізації. Для цього скористаємось структурою, запропонованою науковцями: “Схема аналізу професій включає перелік таких особливостей професії: 1. Значущість професії для суспільства. 2. Знаряддя праці. Основні трудові операції. 3. Вимоги професії до здібностей і якостей людини. 4. Вимоги професії до стану здоров’я. 5. Шляхи здобуття професії. 6. Можливості вдосконалення професійної майстерності” [1: 78]. Виходячи з цієї структури, зрозуміло, що перший компонент залишається майже без змін, тому що необхідність в художній діяльності для суспільства є безумовною. Незважаючи на деяку перестановку в системі попиту на замовлення суспільством праці фахівців, в цілому художня діяльність залишається важливим засобом духовного розвитку людей. Розглядаючи другий компонент: знаряддя праці та основні трудові дії через систему розподілу “професії” і її “спеціалізації” – маємо суперечливі результати. Так, професійних вимог до особистості, яка працює у

класичному живопису, графіці, композиції та скульптурі зміни торкаються лише удосконалення традиційних художніх матеріалів. Наприклад, таких, як фарби, розчинники, лаки, полотно, папір тощо та пов'язані з ними деякі особливості в технології живопису але принципових змін немає. При бажанні художник, що працює у традиційному живопису, може застосувати комп'ютерну графіку у створенні ескізів, це спрощує та прискорює початкові етапи праці, але досвідчений фахівець цілком здатний задовольнитись класичним засобом створення ескізу. Що стосується вузьких художніх спеціальностей, то тут становище протилежне, комп'ютерна техніка та її технології здійснили великий крок уперед. Комп'ютер став головним знаряддям праці і, відповідно, основні трудові дії пов'язані саме з ним та його технологічними процесами. Переважна більшість художніх спеціальностей тепер цілком побудована на інформаційних технологіях, які спростили та прискорили саме ті питання, що були суто технічними і не потребували творчого рішення. Так, наприклад, зараз практично повністю відсутня потреба у ручному виконанні шрифтових робіт, які були кропіткою, технічною працею, що відбирала багато часу і творчих сил. Такі художні спеціальності, як: дизайнер поліграфії, промисловості, будівництва, оформлювач зовнішньої та внутрішньої реклами, мультиплікатор – практично повністю перейшли на комп'ютерні технології. Спеціальності, які відносяться до декоративних видів образотворчого мистецтва, таких, як художня обробка деревини, металу, скла, тканини та інші, залишають свою сутність, що полягає у кінцевому виконанні твору у традиційних матеріалах. Але в цих спеціальностях на рівні виконання ескізів, на відміну від живопису, з'явилась дуже важлива перевага при застосуванні комп'ютерних технологій. Перевага полягає у тому, що фахівець має можливість відтворити в ескізі саме той вигляд твору, який є у його уяві, скоригувати його і подати на розгляд і обговорення замовнику, колегам. У даному випадку виключається ручна праця, при якій багато часу потрібно для передання характерних особливостей того матеріалу, з якого планується створення декоративного твору, а також зображення складних деталей. Комп'ютерні графічні програми, наприклад, мають можливість миттєво змінити крім кольору, різноманітні варіанти прозорості скла, обрати для нього потрібний ступінь блискучості або матовості, підібрати для виробу з дерева потрібну породу, а також задати йому, в залежності від творчого задуму, шорсткість або лаковий блиск. Існує величезна кількість варіантів комбінування будь-яких матеріалів, їх властивостей та необмежена можливість у вільному трансформуванні форми та положення у просторі об'єктів. Усі ці можливості комп'ютерної графіки та відповідних технологій, при використанні у спеціальностях декоративного образотворчого мистецтва, дозволяють зробити висновок про вихід на якісно інший рівень розвитку художньої праці. Тому для збереження фахівцем конкурентоспроможності і можливості якісно та ефективно працювати на сучасному рівні, є необхідність застосування комп'ютерних технологій і внесення їх відповідно до обов'язкових професійних вимог спеціальностей декоративного профілю. Наступний третій компонент структурної побудови формули професії – це вимоги до здібностей і якостей людини. Цей компонент, як і попередній, при розгляданні через питання розподілу на загальні вимоги до професії та її окремих спеціальностей також показує неоднаковий результат. Науковці характеризують в цілому вимоги до професії наступним чином: “Художниками стають люди талановиті, з надзвичайними спеціальними здібностями і талантами. Обов'язковими є розвинені точність об'єму, кольоросприймання, почуття гармонії. У них добре розвинена наочно-образна пам'ять, високі вимоги до короткочасної, оперативної і тривалої пам'яті. Добре переключення уваги, її концентрація. Художники шляхетні, акуратні, інтелігентні, спокійні і водночас емоційні люди” [4: 65]. Крім того, дослідники додають вимог до професії більш широко з позиції розподілу за типом “людина – художній образ” відповідно класифікації Є.А. Клімова: “Добре розвинутий художній смак, розвинуте просторове мислення, концентрація та стійкість уваги, спостережливість, творча уява, образне мислення, емоційність, наочно-образна пам'ять, здатність до перевтілення, яскравість зорового сприймання, точність сприймання кольору та відтінків” [4: 1-3]. Якщо розглянути ситуацію з окремими художніми спеціальностями, де є необхідність у сучасних

комп'ютерних технологіях, то професійні вимоги до особистості мають різкі зміни. Так, наприклад, до впровадження у художню діяльність інформаційних технологій художньо-образне мислення фахівця було одним із головних професійних вимог. Наявність розвинутого вербального мислення розглядалась як бажане для гармонійної особистості, але те, без чого професіонал може безумовно відбутись, тому що художник завжди мислив у творчому процесі художніми образами. Цю ситуацію було різко змінено з необхідністю опанування комп'ютерними технологіями, що спричинило виникнення несподіваної вимоги саме до логічного мислення людини. Крім того, інтеграційні процеси у світову спільноту значно розширюють можливості застосування професійної художньої діяльності, але знов таки для успішного втілення цих перспектив потрібне добре розвинуте вербальне мислення та знання психології при спілкуванні з іншою культурою. Величезний обсяг інформації змушує максимально завантажувати пам'ять, а нові умови професійної діяльності ставлять завдання конкурентоспроможності, що відбивається на емоційному стані людини. Тому зростають вимоги до пам'яті та психічної стійкості особистості. Наступний, четвертий компонент стосується професійних вимог до стану здоров'я людини. Вважається, що професія "художник" – це професія-покликання, тому медичних обмежень не існує [4]. Але деяка художня діяльність потребує великих навантажень, тому добра фізична форма і витривалість мають бути обов'язковими. Наприклад, скульптор вимушений досить часто працювати з важкими матеріалами. Далі розглядаються такі структурні компоненти формули професії, як шляхи здобуття професії та можливості її вдосконалення. Головні нововведення – це виникнення різноманітних спеціалізованих закладів на всіх рівнях, у тому числі і приватних, які ставлять завдання виховання гармонійно розвинутої особистості та намагаються удосконалити фахове навчання. Крім того, зараз є можливість, при певних умовах, отримати основну чи додаткову освіту і практику у будь-якій країні світу, що безумовно може збагатити професійні якості та розширити духовний світ людини.

Таким чином, на основі викладеного можна зробити висновок, що при складанні старшокласниками формули професії "художник" та її окремих спеціальностей, у сучасних умовах, потрібно внести суттєві зміни у її зміст. При цьому необхідно дотримуватись чіткого розподілу на загальні професійні вимоги, які притаманні як в цілому професії, так і окремим спеціальностям та вимогам, які мають відношення тільки до вузьких спеціальностей, тому що зміни, які торкаються складання формули професії, можливо внести лише при чіткому розподілі саме на загальні вимоги до професії та до її окремих спеціальностей. Основні зміни, що обумовлені різким стрибком наукового прогресу та соціальним розвитком суспільства, торкаються саме вузьких художніх спеціальностей, тому що вони безпосередньо обслуговують потреби промисловості, і змушені вбирати в свій арсенал новітні технології. Нові професійні вимоги майже не торкаються класичних форм творчості таких, як живопис, композиція, скульптура, традиційна графіка, це пояснюється стійкістю загальнолюдських цінностей, де високе мистецтво – явище засноване на людському дусі, який найбільш повно виражається без втручання у творчий процес техніки. Але, що стосується вузької художньої спеціалізації, то тут необхідно внести нові обов'язкові професійні вимоги: наявність добре розвинутого вербального мислення поряд з невербальним, наявність стійкої психіки та знання основ психології.

Подальший розвиток професійного самовизначення старшокласників у спеціальностях сфери художньої діяльності може рухатись у напрямку складання особистістю "образу себе – як – професіонала" [7: 268] у майбутній трудовій діяльності та знаходження відповідних організаційно-педагогічних умов.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Педагогічне управління професійним самовизначенням учнівської молоді: Методичний посібник / За ред. Тименка М.П. – К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2001. – 153 с.
2. Щипанов А.С. Юним аматорам пензля та різця: Кн. для учнів старших класів. –2-е вид., доп. і перероб. – М.: Просвіта, 1981. – 416 с.

3. Світ професій: Людина-художній образ / Уклад. Смірнов А.; Передмова Рядова В., Смирнова А. – М.: Мол. гвардія, 1987. – 383 с.
4. Бортницький В., Закатнов Д., Жемера Н., Тименко М. “Твоя майбутня професія” Довідник. – К.: Видавництво “Українська книга”, 1999. – 312 с.
5. Школа і вибір професії / За ред. Полякова В.А., Кістякової С.Н., Агапової Г.Г. – М.: Педагогіка, 1987. – 176 с.
6. Сучасний словник-довідник з мистецтва / Наук. ред. і уклад. Мелік-Пашаєв А.А. – М.: ОЛІМП: ООО “Фірма “Видавництво АСТ”, 1999. – 816 с.
7. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.

УДК 37.032

Фруктова Я.С.

СУЧАСНІ ФОРМИ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ

У статті перераховано основні сучасні форми позакласної роботи з учнями, окреслено їх основні характеристики. Також детально розглядається історія впровадження методу проектів у шкільну практику, основні вимоги до організації проектної діяльності учнів, класифікація навчальних проектів та критерії їх оцінки.

In the article the basic modern forms of extracurricular work are transferred with students, their basic descriptions are outlined. In the article also history of introduction of method of projects in school practice is considered in detail, the basic requirements to organization of project activity of students, classification of educational projects and criteria of their estimation.

У Національній доктрині розвитку освіти України наголошується на необхідність забезпечення всебічного розвитку, гармонійності і цілісності особистості, розвитку її здібностей та обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу. У зв'язку з цим на особливу увагу заслуговує опрацювання сучасних технологій навчальної і педагогічної діяльності, які враховують індивідуальні відмінності та здібності учнів. Це дозволить здійснити перехід до особистісно орієнтованої освіти на основі пошуку оптимальних шляхів задоволення освітніх потреб і якнайповнішого розкриття можливостей особистості, мотивації її неперервної освіти.

Педагогічною наукою доведено і шкільною практикою перевірено, що інтенсивний розвиток школяра відбувається не тільки на уроці, а й у позаурочний час в атмосфері вільного спілкування, праці, дозвілля. При цьому різні форми позакласної роботи дозволяють вчителю враховувати індивідуальні особливості учнів, їх схильності, освітні потреби, мотиви, рівень домагань, пізнавальні та професійні інтереси.

Нині перед вчителями навчальних закладів різних типів постало завдання переглянути принципи організації та зміст позакласної роботи, з огляду на профілізацію старшої школи, вимоги сьогодення щодо рівня компетенції випускника школи, реалії розвитку соціально-економічної сфери нашої держави.

В ході проектування та організації позакласної роботи виникає багато складностей. Вони пов'язані з тим, що нині позакласна робота – це багатовекторна складова навчально-виховного процесу, яка вимагає творчого підходу до організації та проведення будь-якої конкретної форми позапрограмного навчання, врахування місцевих умов, запитів шкільного колективу, індивідуальних можливостей учнів. Поряд з тим, позакласні заняття мають необмежені можливості для розвитку творчої активності учнів, здійснення профорієнтаційної роботи, реалізації патріотичного, етичного, естетичного, екологічного, статевого виховання учнів.

На сьогодні у наукових працях [1; 2; 3; 5; 6] виділяють такі основні функції позакласної роботи:

- освітня (одержання позапрограмних знань);
- виховна (збагачення і розширення культурного простору освітнього середовища, формування в учнів чітких моральних орієнтирів, екологічної та валеологічної культури поведінки);
- креативна (розвиток творчого потенціалу особистості);
- компенсаційна (доповнення базового компоненту середньої освіти новим змістом, напрямками та сферами діяльності);
- рекреаційна (організація змістовного дозвілля як сфери відновлення психофізичних сил учня);
- профорієнтаційна (сприяння у визначенні життєвих планів учня, формування стійкого інтересу до соціально значимих видів професійної діяльності);
- інтеграційна (збагачення змісту знань учнів основами інших навчальних дисциплін);
- соціалізацій (засвоєння учнем соціального досвіду на основі взаємодії з іншими суб'єктами навчання);
- самореалізації (самовизначення учня у соціально-культурних формах життєдіяльності, проживання ним ситуацій успіху).

З огляду на функції, окреслюють наступні принципи організації позакласної роботи:

- науковість (зміст позакласного заходу має відповідати сучасному стану розвитку науки);
- природовідповідність (врахування індивідуальних особливостей учнів у ході вибору форми та методів позакласної роботи);
- добровільність (вільний вибір учнями напрямку, форми та виду діяльності, освітньої програми, колективу, педагога, наукового керівника тощо);
- практична цінність (дієвість теоретичних знань, можливість формування на їх основі вмінь та навичок, необхідних для розв'язку певних особистісно значимих проблем).

Отже, позакласна робота – це вид різноманітної добровільної навчальної діяльності учнів, яка здійснюється на основі як програмного, так і позапрограмного матеріалу під керівництвом вчителя з метою розширення та задоволення їх пізнавальних інтересів, створення стійкої позитивної мотивації до творчої активності.

У педагогічній літературі виділяють такі форми позакласної роботи: усні журнали, позаурочні читання, предметні вечори, факультативні курси, КВК, вікторини, диспути, позапрограмні екскурсії (у природу, на виробництво тощо), акції, предметні олімпіади, предметні тижні, гуртки, клуби та інші. Форми позакласної роботи поділяють на індивідуальні, групові, масові та систематичні й епізодичні залежно від кількості учнів та періодичності проведення.

Розглянемо детальніше. *Екскурсія* (від лат. *excursio* – поїздка, подорож, похід) – масова, епізодична форма позакласної роботи, яка виникла наприкінці XVIII – початку XIX століття і по сьогодні не втратила своєї актуальності у зв'язку із специфікою освітніх завдань, а саме:

- вивчення природних, антропогенних об'єктів за умов безпосереднього контакту;
- унаочнення, доказовість положень окремих наук (теорій, законів, концепцій);
- формування в учнів екологічної культури;
- виховання естетичного смаку у школярів;
- інтеграція знань учнів;
- формування в учнів практичних вмінь і навичок (опис різноманітних об'єктів за генезисом, функціонуванням, структурою, збирання, аналіз текстової, статистичної, візуальної, картографічної та іншої інформації тощо).

Предметні вечори – одна із форм масової епізодичної позакласної роботи. У науковій літературі розглядається як засіб організації розумового дозвілля учнів, яке сприяє

розширенню їх кругозору, стимулює самостійність думки, прагнення до знань, дозволяє проявити творчу індивідуальність, артистичність.

Вікторина – пізнавальна гра, яка передбачає укладання вчителем диференційованих питань з урахуванням психолого-педагогічних, вікових характеристик учнів, змісту шкільних курсів. У зв'язку із відносною простотою методики проведення є однією із основних форм позакласної роботи. Вікторина дозволяє діагностувати обсяг знань учнів, рівень засвоєння навчального матеріалу, стимулювати пізнавальну активність учнів, формувати стійку позитивну мотивацію до навчання, створювати ситуацію успіху для переважної більшості учасників.

КВК (клуб веселих і кмітливих) – форма позакласної роботи, яка за тематикою може бути біологічною, географічно-історичною, математичною, фізичною тощо. Дозволяє творчо трансформувати теоретичні знання, переосмислювати добре відому інформацію, застосовувати практичні вміння і навички у нестандартних ситуаціях.

Конференція – відображає результати індивідуальної дослідницької діяльності учнів, дозволяє виявити ініціативність, творчість, нестандартний підхід до розв'язку наукових проблем, ознайомити старшокласників із способами та методами роботи інших учнів, взяти участь в обговоренні різноманітних аспектів окремої глобальної теми.

Гурток – „класична” групова систематична форма позакласної роботи, яка здійснюється на основі поєднання теоретичної та практичної, дослідницької навчальної діяльності учнів.

Клуб – відносно „молода” інтегративна форма позакласної роботи, яка дозволяє розширити спектр освітніх послуг інваріантної складової навчально-виховного процесу, об'єднати різні ланки позакласної діяльності учнів.

Акція – це короткочасний комплексний масовий захід, складовими частинами якого можуть бути конкурси, вікторини, виставки, рольові ігри тощо. Так, наприклад, екологічні акції проводять напередодні екологічних дат: Всесвітній день землі, води, охорони навколишнього середовища та інших.

Факультативні заняття – форма групової систематичної позакласної роботи, зміст якої може бути успішно адаптований до культурних, регіональних особливостей певної місцевості, своєрідності природно-територіального комплексу, можливостей матеріальної бази навчального закладу, напрямку профілізації школи, пізнавальних та професійних інтересів учнів.

Предметні тижні – включають різноманітні форми позакласної роботи, дозволяє ознайомити широкий загальний з результатами позакласної навчальної діяльності учнів, проілюструвати основні напрямки додаткової біологічної освіти.

Вважаємо за необхідне більш детально окреслити таку „модну” на сьогодні форму позакласної роботи, як учнівські проекти.

Проектна діяльність учнів – це спосіб досягнення дидактичної мети шляхом детальної розробки проблеми, яка має завершитись реальним презентабельним результатом, відповідним чином оформленим. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати у практичній діяльності. На думку науковців, щоб досягнути такої мети необхідно навчити учнів самостійно мислити, окреслювати і розв'язувати проблеми, інтегрувати знання з різних навчальних предметів, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати наслідки реалізації різних варіантів рішення проблеми.

Виконання проектів передбачає самостійну роботу учнів (індивідуальну, парну, групову), розраховану на певний проміжок часу.

Навчальні проекти не є чимось принципово новим у світовій педагогіці. Вони виникли майже століття тому у США. На той час їх називали методом проблем та пов'язували з ідеями гуманістичного напрямку засновником якого в освіті був філософ та педагог Дж. Дьюї.

Дж. Дьюї обґрунтував необхідність побудови процесу навчання на основі активності учнів, їх пошукової діяльності, яка б відповідала особистим інтересам отримання конкретних

практично цінних знань. Тому для розв'язку обиралась проблема з реального життя, знайома та значима для учнів. Рішення проблеми вимагало від учнів не тільки актуалізації опорних знань, а й пошуку нової інформації використовуючи різноманітні джерела. Учні повинні самостійно та спільними зусиллями знайти наукові рішення, отримати конкретний результат в ході пошукової, дослідницької діяльності. Таким чином, технологічний аспект організації учнівської діяльності набував рис проекту.

Слід зазначити, що з часом методика впровадження проектів зазнала еволюційних змін. Народжений із ідей вільного виховання, учнівський навчальний проект став на сьогодні інтегрованим компонентом наукової та структурованої системи освіти та має на меті продемонструвати учням шлях від теорії до практики, поєднання академічних знань з практичними. Проектна діяльність учнів успішно впроваджена у західні системи освіти, а саме США, Великобританії, Бразилії, Нідерландів, Німеччини, Італії, Ізраїлю та інших країн. Така світова географія застосування даної форми навчання обумовлена, на нашу думку, її ефективністю щодо розвитку пізнавальних навичок учнів, їх критичного продуктивного мислення, вмінь самостійно конструювати власні знання, орієнтуватись в інформаційному просторі.

Необхідно зазначити, що в останні роки метод проектів досить успішно впроваджується у вітчизняну систему освіти учнів різних вікових груп, про що свідчать, зокрема, чисельні перемоги українських школярів на міжнародній олімпіаді екологічних проектів.

На сьогодні вміння ефективно організовувати проектну діяльність учнів – показник високого рівня професійної компетентності вчителя, оволодіння ним прогресивними технологіями навчання і виховання учнів. Недарма навчальні проекти відносять до освітніх технологій XXI століття.

Основні вимоги до організації проектної діяльності учнів такі:

1. Окреслення конкретної проблеми, розв'язок якої вимагає знань, дослідницької діяльності, критичного всебічного аналізу, креативного пошуку (наприклад, збереження первоцвітів, вплив кислотних дощів на стан навколишнього середовища, екологічні наслідки забудови певної території тощо).
2. Теоретична, практична, пізнавальна значимість очікуваних результатів (наприклад, доповідь на науково-практичній конференції, випуск листівок, масштабна акція, зустріч із міською владою, просвітницькі заходи, розміщення інформації у періодичній пресі, на радіо, телебаченні, у мережі Internet тощо).
3. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів.
4. Структурування змістовної частини проекту із зазначенням поетапних результатів.
5. Використання системи наукових методів дослідження, яка передбачає певну послідовність дій:
 - визначення об'єкту, предмета, завдань дослідження (“мозковий штурм”, “круглий стіл”);
 - окреслення гіпотези дослідження;
 - відбір адекватних завданням методів дослідження (статистичних, теоретичних, емпіричних);
 - збір, систематизація, аналіз інформації;
 - обговорення способів оформлення результатів роботи (презентація, публікація, web-сторінка тощо);
 - підведення підсумків, оформлення та презентація результатів;
 - експертна оцінка проекту вчителем, науковцями, іншими учнями;
 - висновки, окреслення нових проблем дослідження.

Вибір тематики навчальних проектів залежить від змісту основного курсу, спектрів пізнавальних інтересів учнів та психологічної характеристики їх вікової групи, конкретних умов соціокультурного та природного середовища існування, специфіки інформаційного простору.

Класифікація проектів може відбуватися на основі різних типологічних ознак:

- *домінуюча у проекті діяльність* (дослідницька, пошукова, творча, рольова, прикладна тощо);
- *предметно-змістова складова*: монопроект, міжпредметний проект;
- *характер координації проекту*: безпосередній (жорсткий, гнучкий), прихований (наявний);
- *характер контактів* (учні одного класу, навчального закладу, міста/села, регіону, країни, різних країн);
- *кількість учасників проекту* (індивідуальний, груповий, масовий);
- *термін виконання проекту*: короткотривалі (урок), середньотривалі (від тижня до місяця), довготривалі (кілька місяців) [4].

Наведемо декілька прикладів. Так, підготовка і проведення свят “День Землі”, “Зустріч птахів”, конкурсів творів “Мій чотирилапий друг”, “Костюм квітки”, фотознімків “Флора і фауна рідного краю”, плакатів “Збережи біорізноманіття Києва” – це творчі проекти. Організація наукової конференції учнів “Вірусні захворювання” із розподілом ролей (вірусолог, епідеміолог, терапевт, педіатр, фармацевт, ветеринар тощо) – безумовно рольовий проект. Підготовка наукових матеріалів, друк і розповсюдження листівок серед однолітків, виступи агітбригад “Ти маєш про це знати: СНІД”, “Палити чи не палити – ось у чому питання!”, “Номо сарієнс або Пізнай себе” тощо можуть бути віднесені до інформаційних проектів. Озеленення шкільного двору, закладення саду, розв’язок проблеми бездомних тварин міста, розробка рекомендації щодо збалансованого харчування – прикладні проекти.

На сьогодні виділяють такі *критерії оцінки ефективності* організації проектної діяльності учнів:

- значимість та актуальність проблеми, відповідність сучасному розвитку науки;
- відбір адекватних меті проекту методів наукового дослідження;
- активність кожного учасника проекту, відповідність обсягу та результату його внеску індивідуальним можливостям учня;
- демократичний характер прийняття рішень;
- взаємодія учасників проекту за принципом кооперації;
- необхідна та достатня глибина проникнення у проблему, застосування теоретичних міждисциплінарних знань на практиці;
- доказовість, наукова обґрунтованість рішень, вміння учнів аргументувати власну позицію, точку зору;
- естетика оформлення, репрезентативність результатів роботи учнів;
- змістовні, лаконічні, аргументовані відповіді учнів на запитання опонентів.

Всі перераховані форми вимагають від вчителя дотримання певної методики організації та проведення, яка має враховувати теоретичний та практичний і науковий наробок, специфіку навчального курсу, запити учнівського колективу, реалії вітчизняного освітнього середовища, різноманітність інформаційного простору тощо. При цьому позакласна робота передбачає взаємоузгодженість окремих її форм, а отже – дотримання системного принципу у позаурочному навчанні.

Слід також зазначити, що проблема позакласної роботи з учнями є складною, багатовекторною і безперечно виходить за межі однієї публікації. Однак ми щиро сподіваємось, що викладене вище стане у нагоді вчителям-практикам, завучам із навчальної роботи, студентам педагогічних вузів, молодим науковцям.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Афонина Г.М. Педагогика: Курс лекцій и семинарские занятия, “Феникс” – 2002. – 512с.
2. Додаткова освіта з біології у сучасній школі/ За ред. В.В.Вербицького. – К.: НЕНЦ, 2003. – 252с.

3. Калечиц Т.Н. Внеклассная и внешкольная работа с учащимися. – М.: Просвещение, 1990 – 167с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/ Под ред. Е.С.Полат – Н.: Академия, 2003. – 272с.
5. Петрухина Е.А. Внеклассные мероприятия в средних и старших классах. – Учитель, 2005. – 76с.
6. Трайтак Д.И. Как сделать интересной внеклассную работу по биологии: Пособие для учителей. – Алматы: КУН, 2001. – 146с.
7. Щуркова Н.Е. За гранью урока (о внеклассной работе со школьниками). – Центр гуманитарной литературы “РОН”, 2004. – 185с.

УДК 37.036

Чуприна Б.В.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРУ ЛЯЛЬОК В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ШКОЛЯРІВ МОЛОДШИХ ТА СЕРЕДНІХ КЛАСІВ (НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ ХЕРСОНСЬКОГО ОБЛАСНОГО ТЕАТРУ ЛЯЛЬОК)

У даній статті (Використання театру ляльок в естетичному вихованні школярів молодших і середніх класів на прикладі діяльності Херсонського обласного театру ляльок) звертається увага на основні моменти в діяльності театру, які сприяють формуванню естетичного світогляду у школярів молодших і середніх класів загальноосвітньої школи.

In the article (“Role of the Puppet Theater in Aesthetic Education of Primary and Secondary School Children: Practices of Kherson Regional Puppet Theater”) the author draws attention to the principal activities of the theater, which facilitate shaping aesthetic outlook of primary and secondary school children.

В умовах оновлення суспільства, відродження національної культури, побудови національної школи зростає роль і значення естетичного виховання як засобу для формування духовного світу, морально-етичних ідеалів молоді. Розвиток дітей, та особливо підлітків – надзвичайно складний процес, який залежить від багатьох факторів.

У наш час проблема естетичного виховання, розвитку особистості, формування її естетичної культури одне з найважливіших завдань, що стоять перед школою. Вказана проблема розроблена достатньо повно в працях вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів. Серед них Д.Н.Джоза, Д.Б.Кабальовський, Н.І.Киященко, Б.Т.Ліхачев, А.С.Макаренко, Б.М.Неменський, В.А.Сухомлинський, М.Д.Таборідзе, В.Н.Шацька, А.Б.Щербо та інші.

За останні роки зросла увага до проблем теорії і практики естетичного виховання як найважливішого засобу формування відношення до дійсності, тобто формування всебічно розвиненої, духовно багатой особистості.

Формувати особистість важливо в найсприятливішому для цього молодшому шкільному віці. Відчуття краси природи, оточуючих людей, речей створює в дитині особливий емоційно психічний стан, порушує безпосередній інтерес до життя, загострює допитливість, розвиває мислення, пам'ять, волю та інші психічні процеси.

Серед засобів формування особистості помітну роль відіграє і театр ляльок – специфічна сфера діяльності, з різноманітними і неоднозначними зв'язками з багатьма сферами суспільного життя.

Метою даної статті є визначення сутності процесу естетичного виховання дітей на сучасному етапі, виявлення впливу засобів театру ляльок на формування естетичних смаків та ідеалів учнів підліткового віку.

Важливо зазначити, що ляльковий театр (мистецтво синкретичне) впливає на маленьких глядачів цілим комплексом художніх засобів. Під час показу застосовується і художнє слово, й наочний образ – лялька і живописно-декоративне оформлення, музичний супровід.

Театралізована дія – надзвичайно емоційно насичена, що робить її привабливою для дітей. Вона приносить дитині велику радість і подив. Будучи за своїм характером синкретичною діяльністю, вона найбільш захоплює дитину і відповідає специфіці розвитку її психічних процесів: цілісності та миттєвості сприйняття, легкості уяви і віри в перетворення, емоційного усвідомлення, не тільки образного, але і логічного мислення, рухової активності тощо. Це свідчить про широкий розвиваючий потенціал театралізованої дії.

Основні лінії впливу дійства театру ляльок на особистісну поведінку дитини: формування ідеальної свідомості; інтеріоризація соціальних вимог, моральних норм і правил поведінки; довільності поведінки; емоційний розвиток.

Дитячий вік – це вік кипучої енергії, активності, великих задумів і справ. Значно розширюються діапазони інтересів молодших підлітків, що впливає на розвиток у них ініціативи, творчості. Але саме молодший підліток починає проявляти особливий інтерес до громадського життя, намагається розібратися в потоці інформації, виробити власну точку зору.

Більший розвиток самостійності, самопізнання, намагання розібратися в своїх перевагах і недоліках спонукають підлітка до самовиховання. І тут театр має допомогти йому правильно реалізувати це прагнення.

Дванадцятиріччя являє собою переломний період у житті дитини. В.О.Сухомлинський зазначав що, після дванадцяти років виховання повинно переходити у самовиховання, у іншому випадку про будь-яке виховання взагалі не можна говорити.

Враховуючи те, що для більшості підлітків характерна дещо підвищена тривожність, нервова збудливість, акторам лялькового театру слід створити умови психологічного комфорту, розкомплектованості, допомогти дитині засобами лялькового театру пізнати себе, зрозуміти схильності та потреби, поглянути на себе очима товаришів, викликати бажання і волю до самовдосконалення, самостійного визначення напрямків самокорекції.

Для дитини головне – дія. Тому вона намагається знайти для себе улюблену справу, розширює спілкування з ровесниками на вулиці, в гуртку, в школі, в театрі.

Естетична свідомість дитини зумовлена новим етапом пізнання світу, коли спрямованість понад себе інтенсивна увага до зовнішнього світу, поступово зміщується в бік зацікавленості до самого себе. Дитина починає вдивлятися в самого себе, відкривати для себе своє “я”. Намагається відповісти на питання: “Хто я?”, “Який я?”.

Наполегливість спонукає її до вивчення самого себе. У цій потребі більшою мірою відповідає “живий” театр з його прискіпливою увагою до духовного світу окремої особистості. Можливо, що саме тут приховано те головне, що підштовхує дитину (під час підсвідомо) до приходу у театр ляльок. Хоча період філософського підходу до життя, інтересу до життя з усіма його протиріччями ще не настав.

Театр ляльок може зацікавити тим, що спрямовує їх до максимальної позитивної оцінки явищ життя, до досягнення світу у жанрах героїко-романтичних. І тим, що спонукає до різкого заперечення огидного та низького, використовуючи весь спектр сатиричного й комічного. Обидві ці позиції спроможні зацікавити дітей і тому, щодо цього, існують різні психологічні припущення.

Дитинству і отроцтву властива зверненість до майбутнього, яке здається надзвичайно винятковим, безпосередньо не пов'язаним з повсякденністю.

Дитинству потрібен ідеал, і він шукає можливість, миттєво перестрибнути крізь повсякденність, опинитися у світі мрій. Тому дітям близька концепція надзвичайного героя, звеличеного вчинку. Створюючи героїко-романтичні типи-характери, театр ляльок може задовольнити ці потреби юнацтва.

Суттєве значення має інтерпретація того чи іншого образу. Скажемо, образ Лускунчика, Котигорошка, Русалоньки, Аліси, Маленького принца у виставах Херсонського обласного театру ляльок останніх років, предстали як образи героїв, спроможних на подвиг протистояння. Це важливо для підлітка. Педагогічна ідея завжди розглядала виховання на героїчному і звеличуваному, що вважається ефективним шляхом формування морального світу зростаючої особистості. Театр ляльок може і повинен внести в це свій внесок.

Театр ляльок – і це підтверджено його історією, – ніби спеціально призначений для того, щоб зображувати “світ крізь сміх”. І зовсім невипадково всі традиційні народні лялькові персонажі – Петрушка, Панч, Полішинель – образи комічні. Саме вони сприймаються як національні герої. Кожний із них на своїй рідній мові, в своїй манері розповідає історію про те, що людина народилася вільною. Можливо, що тісно пов'язаний у своїх витоках з народною культурою, театр ляльок залишився жити у всіх епохах завдяки сміху. Комізм подається на сцені театру ляльок в такій спресованій і стислій формі, яка сама по собі збільшує комічний ефект у багато разів. Ось чому в цей період, коли критичність стає однією з пікових особливостей, театр ляльок може дати вихід цій критичній енергії.

Таким чином, він як би “розкачує” різні життєві стереотипи як раз у той період життя, коли з особливою силою дає про себе знати прихильність до готових схем та канонів.

У статті “Про сміх” Стендаль підкреслив, що вплив сміху тільки тоді художній, коли сміх несподіваний. Раціональне використання виховної сили сміху приводить лише до оскудіння комічного у театрі ляльок.

Підлітка можна порівняти з гидким каченям. Вистава “Інший світ” за казкою Г.Х.Андерсена “Гидке каченя” Херсонського театру ляльок дає можливість підлітку поміркувати про те, який ти насправді і допомогти знайти шлях до самого себе.

Йдуть за матір'ю-качкою по грядці ширми три пухнастих жовтих грудочки, перевалюються з одного боку на інший. А слідом – не встигає дехто довгов'язий, безкольоровий, з довгою шиєю. Поряд з ними воно особливо смішне й непривабливе – гидке каченя. Мати веде своїх дітей представляти “до двору”, головною окрасою якого була Іспанська качка з червоною відміткою на лапці. Цей знак найвищої відмінності давав їй право виносити вирок навколишнім.

Похваливши каченят, качка вимовила: “А цей не вдався, добре б його переробити!” “Переробити” живу істоту – для того, щоб був як всі. І всі мешканці качинового двору почали клювати, штовхати, засипати насмішками малюка. Каченя залишає рідний дім, блукає на самоті по грядці ширми. І у пустому просторі сцени вважається особливо беззахисним... “Хто я?”, “Навіщо я?” – розмірковує він. Але ж не знаходить відповіді. Через страждання, сумніви лежить шлях дорослості. І у фіналі прекрасний білий лебідь піднімається у небо, яскравою світлою плямою виділяючись на фоні чорного бархату сцени. Він приєднується до своєї зграї. Вони летять в невідомий світ з надією.

Поєднуючи в одне ціле романтичне і комічне, вистава намагається укріпити віру підлітків у самих себе. А це так важливо, коли попереду життя з його дорогами та бездоріжжям.

С.В.Образцов у своїй статті “Навіщо людям театр ляльок?” підкреслював: ... “щоб метафорична суть лялькового спектаклю була сприйнята глядачами естетично, тобто з відчуттям поетичного розширеного смислу, повинно відбутися не просто впізнання персонажу за допомогою порівняння, а його асоціативно-емоційне відкриття”. Тобто, дитині треба зрозуміти й відчути, що у виставі про “Гидке каченя” театр веде річ не тільки про долі птахів, але ж і про долю людини, про нього самого, підлітка, – про долю істоти, яка зростає, дорослішає, а також відчути схожість всього живого, існуючого на цій землі.

Отже, зближення дітей різного віку, особливо молодшого, з ляльковим світом просто необхідне, і тому на це повинен впливати, у першу чергу, професійний рівень театру ляльок.

Естетичне виховання, яке веде за собою естетичний розвиток, озброює школярів художньо-естетичними знаннями, розширює досвід і кругозір та формує такі узагальнені

специфічні засоби естетичного освоєння дійсності, як емоційне сприйняття, чуттєво-естетична насолода, естетичне бачення, образне мислення, творча уява.

Естетичне відношення учнів до дійсності формується в міру того, як відбуваються кількісні зрушення в їх естетичних почуттях, сприйнятті дійсності, естетичних потребах, судженнях тощо.

Таким чином, ми можемо зазначити, що саме ляльковий театр має велике значення в естетичному вихованні дітей молодшого та середнього шкільного віку. В процесі перегляду вистави розвивається творчість, фантазія. Дитина вчиться правильно й самостійно мислити, робити висновки. Ляльковий театр збагачує дитячу пам'ять, розкутує свідомість, створює благодатні умови для пізнання навколишнього світу.

Проте, на практиці ми зіштовхуємось з тим, що вчителі мало користуються мистецтвом театру ляльок в цілях естетичного розвитку дитини. Це неприпустимо, оскільки без орієнтації на справжні духовні і художні цінності, естетичне виховання і розвиток особистості буде недостатнім. На наш погляд, реалізуючи повноцінне естетичне виховання дитини в молодшому шкільному віці, вчитель зобов'язаний більше приділяти уваги відвідуванню учнями театру, шукати форми спілкування з дітьми після перегляду вистави, тісно співпрацювати з літературно-педагогічними частинами театрів.

Треба зазначити, що проблема, яку ми підняли у цій статті, потребує подальшого глибокого та всебічного вивчення. Адже, саме сила емоційної театралізованої дії є шляхом проникнення в дитячу свідомість і засобом формування естетичних якостей особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авров Д.Н. Спектакль и зритель. – М: Просвещение, 1985. – 96с.
2. Естетичне виховання: Довідник / В.І.Мазепа, А.В. Азархін – К.: Політвидавництво України, 1988. – 211с.
3. Образцов.С.В. Зачем людям театр кукол? – Театр. – 1987. – №7. – 192с.
4. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников. – М., 1985.
5. Кузнецова Л.В. Гармоничное развитие личности младшего школьника. – М: Просвещение, 1988.

Розділ 4

Теорія і методика професійної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Статтю присвячено проблемам виховання студентів у вищих навчальних закладах, проаналізовано різні підходи до визначення цього поняття, особливості виховного процесу у вузі, його рівні та завдання, визначено поняття виховного середовища та виховного простору.

The article focuses on the problems of education of students in higher educational establishments. Different approaches to the definition of this term, peculiarities, levels and tasks of the educational process in high school have been analyzed, the notions “educational environment” and “educational space” have been defined.

Постановка проблеми.

Проблеми виховання в усі часи знаходяться у центрі уваги педагогічної науки, і якщо виховання дітей та підлітків є предметом дослідження великої кількості вчених, то проблеми виховання у вузі не є достатньо розробленими у сучасній педагогіці, досі тривають дискусії стосовно його сутності, завдань, особливостей.

Аналіз досліджень з проблеми.

Проблемам вищої освіти присвячено праці О.Абдулліної, Є.Белозерцева, З.Курлянд, Н.Ничкало, Н.Нікандрова, В.Риндак, В.Сластьоніна, Л.Соколової та ін.; спроби побудови різноманітних виховних концепцій здійснили Є.Бондаревська, О.Газман, І.Якиманська, І.Бех та ін.; теоретичними розробками у галузі виховання студентів вищих навчальних закладів займалися А.Бойко, Г.Васянович, С.Вітвицька, Т.Дем'янчук, С.Карпенчук, О.Киричук, О.Романовський та ін. Однак, питання виховання у вузі потребує узагальнення, уточнення його відмінностей від виховання шкільного, виявлення особливостей, основних завдань, рівнів, на яких воно відбувається та простору, у якому має проходити.

Завдання:

- проаналізувати підходи до визначення поняття “виховання”;
- виявити особливості виховання у вищому навчальному закладі;
- визначити рівні, на яких здійснюється виховання у вузі;
- визначити поняття “виховний простір вищого навчального закладу”.

Результати дослідження.

Категорія “виховання” є однією з основних у педагогічній науці, однак у визначенні цього поняття вчені не дійшли єдиної думки. Погляди на його сутність пройшли еволюцію від розуміння виховання як зовнішнього односпрямованого впливу на вихованця до трактування його як двостороннього або множинного процесу. Аналіз вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної літератури дозволяє виділити декілька традиційних трактувань поняття „виховання”:

- як процес соціалізації у широкому розумінні;
- як цілеспрямований процес формування особистості у системі освітніх закладів;
- як виховна робота, що має на меті формування якостей, поглядів тощо;
- як процес вирішення окремих виховних завдань;
- як створення умов для саморозвитку особистості.

Це лише декілька з існуючих напрямів визначення цього феномену, але різноманіття трактувань свідчить про те, що залежно від цілей, які ставить вчений, можна виділяти різні аспекти цього багатогранного поняття.

Радянська педагогіка традиційно трактувала виховання як цілеспрямований вплив на особистість з метою формування певних соціальних рис та якостей згідно з вимогою

суспільства або як процес передачі соціального досвіду від старших поколінь до молодших. Такий підхід зумовлює нерівноправність учасників виховного процесу, відводячи вихованцю пасивну роль та надаючи вихователю одноосібної влади. За таких умов особистості вихованця бракує самостійності, вміння приймати рішення, тобто якостей, які виявляються особливо актуальними в сучасних ринкових умовах. Саме тому багато вчених в останнє десятиріччя підійшли до розробки нової гуманістичної виховної парадигми, що ґрунтується на рівноправних відносинах між вихователем та вихованцем, на повазі до вихованця як неповторної особистості. Головною метою виховання стає створення умов, що дозволять молодій людині максимально саморозвинутися.

За визначенням А.Мудрика, виховання завжди відбувається у процесі взаємодії суб'єктів, яка є діалогом вихователів і вихованців, а також вихованців між собою. Вчений розподіляє виховання на соціальне, релігійне, сімейне, диссоціальне та корекційне. Соціальне виховання, до якого можна віднести і виховання студентів у вузах, розглядається як зрощування людини у процесі планомірного створення умов для його позитивного розвитку та духовно-ціннісної орієнтації. Воно має на меті дати вихованцеві організований досвід позитивної взаємодії з людьми, створює умови для самопізнання, самовизначення, самореалізації та самозмінювання, а у цілому – допомагає набути досвід пристосування та відокремлення у соціумі. Результати та ефективність виховання визначаються значною мірою готовністю та підготовленістю членів суспільства до свідомої активності, яка дозволить їм ставити та вирішувати завдання, що не мають аналогів у досвіді минулих поколінь. Найважливіший результат виховання – готовність та здатність людини до позитивної самозміни (самобудівництва, самовдосконалення) [6].

Подібної точки зору дотримується і Н.Боритко, визначаючи виховання як допомогу людині у її становленні як суб'єкта культури, історичного процесу, власного життя, розглядаючи його у трьох взаємопов'язаних аспектах, що співпадають з аспектами духовного буття людини:

- соціокультурному (вибір та здійснення культуровідповідного способу життя та поведінки, формування особистості, соціокультурне буття), який задає виховний зміст та результативні характеристики виховання;
- індивідуальному (розвиток власної індивідуальності, власного буття), який відображає образ буття, що є предметом та цільовою характеристикою виховання;
- співпричетному (діалогічна взаємодія, становлення суб'єктом культурного процесу), який відображає зміст та механізм виховання [3: 39].

Кількісний аналіз педагогічних досліджень з теорії та методики виховання засвідчив, що більшість з них стосуються дитячого та підліткового віку, у той час як необхідність вирішення проблем виховання у вищому навальному закладі є питанням неоднозначним, яке потребує подальшої розробки. Студентство охоплює такі етапи розвитку особистості, як юність та рання дорослість – періоди, коли у людини в основному вже сформовані провідні особистісні характеристики. Більшість учених, які аналізували проблему виховання студентів (Г.Аксьонова, О.Гура, І.Зарецька, З.Курлянд, В.Риндак, Л.Соколова та ін.), вважають, що виховання, у розумінні його як спеціально організованого педагогічного впливу викладача безпосередньо на студента з метою формування у нього певних рис і якостей, є неприйнятним стосовно студентів у нових соціально-економічних умовах. У той же час педагоги наголошують на тому, що виховання поряд з навчанням є невід'ємною складовою освітнього процесу у вузі. Тож, існує необхідність розробки нових прогресивних підходів до визначення та організації вузівського виховного процесу. Вітчизняні та зарубіжні педагоги сучасності приходять до висновку про те, що під вихованням у вищій школі треба розуміти створення сприятливих умов у вищому закладі освіти для саморозвитку майбутнього фахівця. В умовах вищої школи головною тенденцією у вихованні стає активізація особистості студента, зміна його позиції від пасивного об'єкта впливу до активного суб'єкта, який приймає участь у своєму розвитку.

В.Риндак та Л.Соколова вважають, що особливістю виховання студентської молоді є переміщення акценту з суспільного виховання на самовиховання та самоформування особистості [8].

Процес виховання студентів має характеризуватися творчим підходом до його організації та враховувати, передусім, специфіку вищого навчального закладу, який має стати для студентів “школою саморозвитку, самоуправління, самодисципліни, свідомої відповідальності, співробітництва й творчості викладача й студента” [7: 345].

Виховна робота у вищій школі має виконувати головну роль у цілісному розвитку особистості майбутнього педагога, становленні його суб’єктної позиції, що представляє собою позицію особистісного та професійного саморозвитку [1: 16].

Вирішення завдань виховання не є завданням лише куратора академічної групи, вони мають вирішуватися всіма суб’єктами освітнього процесу, усім стилем діяльності освітнього закладу, забезпеченням цілісного процесу психолого-педагогічної підтримки розвитку особистості. У зв’язку з цим у науковий обіг увійшли поняття “виховна система”, “виховне середовище” та “виховний простір”.

Виховна система, вважає І.Зарецька, висвітлює зміст, принципи організації, форми та методи виховної діяльності; виховне середовище характеризує комплекс об’єктивних умов, що так чи інакше впливають на розвиток особистості; виховний простір є педагогічно освоєною частиною виховного середовища, що відображає багаторівневе та багатоаспектне явище педагогічної реальності [5].

Н.Боритко, визначаючи виховання як процес зростання суб’єктності людини, що відображається у самовизначенні, самореалізації, самоствердженні та саморозвитку її у соціокультурному середовищі, наголошує на необхідності технологізації виховного процесу та підвищення ступеню цілісності його виховних впливів, що надасть можливість організувати середовище у соціокультурний виховний простір – спеціально організоване педагогічне середовище, структуровану систему педагогічних факторів та умов становлення людини [2].

Здійснення виховання у просторі вищого навчального закладу потребує визначення рівнів, на яких безпосередньо здійснюється вплив на особистість. Л. Загрекова вибудовує п’ятирівневу виховну систему вищого навчального закладу, залежно від того, хто або що виступає у якості суб’єкта виховання:

1. **Соціальний** рівень, на якому суб’єктом виховання є соціальне середовище, що оточує студентів поза освітнім закладом.
2. **Соціально-педагогічний** (інституціональний) рівень, на якому суб’єктом виховання є педагогічний колектив, що несе відповідальність за організацію виховного процесу та педагогічне співтовариство.
3. **Мікросоціальний** – суб’єктом виховання є референтна група спілкування (сім’я, студентська група, неформальні групи, творчі групи та т.ін.).
4. **Педагогічний** (інтерперсональний) – суб’єктами виховання є вихователь (викладач) та вихованець (студент), які розглядаються у процесі взаємодії.
5. **Внутрішньоособистісний** – суб’єктом виховання є сам вихованець, педагогічна взаємодія здійснюється „всередині” індивіда [4: 63].

Дана система дозволяє нам виявити рівні, на яких можливе здійснення педагогічного керівництва виховним процесом – до них можна віднести усі, окрім соціального, визначити напрями роботи з організації виховного простору та визначити мету виховання студентів, якою є підготовка їх до здійснення виховання на внутрішньоособистісному рівні, тобто до самовиховання протягом усього життя.

Висновки.

Виховання традиційно визначається за декількома напрямками – як процес соціалізації, як цілеспрямований процес формування особистості, як виховна робота або як створення умов для саморозвитку особистості. Стосовно виховання студентської молоді найактуальнішим у сучасній педагогічній науці вважається останній підхід. В умовах вищої

школи головним завданням є створення таких умов, за яких відбудеться зміна позиції студента від пасивного об'єкта впливу до активного суб'єкта, який бере участь у своєму розвитку. З цього приводу актуальною проблемою педагогіки є визначення простору, який забезпечить реалізацію вищезазначених умов. Учені окреслюють його як "виховний простір вищого навчального закладу", що є педагогічно освоєною частиною виховного середовища. У виховному просторі вузу виховна робота проводиться на декількох рівнях: соціально-педагогічному, мікросоціальному, педагогічному, внутрішньоособистісному. Основною метою виховання у вузі є підготовка студентів до виховання на внутрішньоособистісному рівні, яке має здійснюватися протягом усього життя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аксенова Г.И. Студент как субъект образовательного процесса / Г.И.Аксенова. – М. – Рязань: РИНФО, 1998. – 160с.
2. Борытко Н.М. Воспитание как педагогика бытия: гуманитарно-целостный подход. – <http://www.auditorium.ru>
3. Борытко Н.М. Субъектное становление специалиста как цель профессионального воспитания студентов вуза // Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста: Материалы Второй межрегион. науч.-методич. конф. 16–17 апр. 2002г. – Воронеж, 2002. – С. 39–42.
4. Загрекова Л.В. Методологические основы воспитания будущего учителя // Высшее образование в России. – 2001. – №5. – С.59-64.
5. Зарецкая И.И. Воспитательное пространство как феномен педагогической реальности. – <http://www.auditorium.ru>
6. Мудрик А.В. Воспитание: явление, институт, понятие. – <http://www.auditorium.ru>
7. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд.– 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
8. Рындак В.Г., Соколова Л.Б. Воспитание личности будущего учителя: на пути к идеалу XXI века. – <http://www.auditorium.ru>

УДК 378.14

Сергієнко В.П., Матвійчук О.В.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПІДГОТОВЧОМУ ВІДДІЛЕННІ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті розглядаються особливості освітнього середовища навчання іноземних громадян фізики на підготовчому відділенні вищого технічного навчального закладу.

The features of educational environment of foreign citizens training of physics at the pre-admission department of the higher technical educational establishment in the article are examined.

Упродовж кількох десятиріч у всіх країнах світу все більше юнаків і дівчат бажають мати вищу освіту. Особливо гостро проблема навчання у вищих навчальних закладах постає в країнах Близького Сходу та Азії. Ці країни мають великий приріст населення й інтенсивно розвиваються, отже, є потреба у висококваліфікованих фахівцях. Вищі навчальні заклади цих країн можуть забезпечити навчання приблизно половини від усіх бажаючих, а звідси – жорсткий відбір майбутніх студентів. Тому молодь, яка не вступила до вищих навчальних закладів своїх країн, шукає можливість отримати якісну і недорогу вищу освіту за кордоном. Молоді люди обирають іноземні вищі навчальні заклади, кваліфікація випускників яких визнана їх державами. Україна приваблює іноземних абітурієнтів: навчання в наших вищих навчальних закладах якісне і недороге порівняно з країнами Європи.

В умовах розбудови національної системи освіти в Україні, виходу вітчизняної науки й техніки на світовий рівень, інтеграції в європейську та світову систему освіти постає

проблема якісної підготовки як вітчизняних студентів, так і студентів з інших країн. Питання сучасної освіти вирішуються на міждержавному рівні. Як відзначається в Національній доктрині розвитку освіти [6], стратегічним завданням державної освітньої політики є вихід освіти на ринок міжнародних освітніх послуг, поглиблення міжнародного співробітництва. В цих умовах наша держава не лише делегує своїх студентів для обміну досвідом, проходження стажування й навчання у зарубіжних навчальних закладах та дослідницьких центрах, щоб оволодіти технологіями адаптації вітчизняної науки і культури до глобальних економічних і соціальних моделей, але й приймає у себе іноземних громадян з аналогічною метою. Як показує досвід української вищої школи, проблема навчання іноземних студентів є однією з найважливіших педагогічних проблем у галузі міжнародної освіти і прообразом реалізації ідей Болонської декларації.

Метою цієї статті є відображення особливостей освітнього середовища в процесі навчання фізики іноземних громадян на підготовчому відділенні вищого технічного навчального закладу.

Аналіз опублікованих праць [2, 4, 8] свідчить про посилення інтересу до проблеми підготовки іноземних студентів у вищих навчальних закладах. За останні роки проведено низку дисертаційних досліджень (Булгакова Н.Б. [1], Дементьєва Т.І. [3], Палка О.В. [7] та інші), в яких розглядаються різні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах.

Незважаючи на вже проведені дослідження проблеми, вони майже не торкаються підготовки іноземних студентів з фізики на підготовчому відділенні вищого технічного навчального закладу. Специфіка такої підготовки в наукових працях ґрунтовно не розкрита. Актуальність проблеми, її нагальність у зв'язку зі збільшенням потоку іноземних студентів, недостатнє висвітлення в науково-методичній літературі, а також потреба вищих навчальних закладів України в удосконаленні підготовки іноземних студентів з фізики визначили мету нашої статті.

У Національному технічному університеті України "КПІ" навчається молодь з країн Близького Сходу, Африки і Азії. Іноземні громадяни, які бажають отримати вищу освіту в НТУУ "КПІ", проходять довузівську підготовку на підготовчому відділенні, де базовими дисциплінами є фізика, хімія і математика. Більшість випускників підготовчого відділення вступають в НТУУ "КПІ" на технічні спеціальності. Тому перед викладачами підготовчого відділення стоїть важливе завдання – удосконалення методики навчання і координації викладання фізики, математики, хімії і української (російської) мови.

Предметом нашого дослідження є навчання фізики іноземних громадян на підготовчому відділенні вищого технічного навчального закладу і розглядається нами як інваріантна частина підготовки майбутнього фахівця. Відповідно до типової програми [3] цей етап професійної підготовки займає проміжне положення між шкільним і вузівським навчанням.

Підготовче відділення для іноземних громадян – це перша направлена сходинка в опануванні базою знань, навичок та умінь у сфері майбутньої професії. Навчання іноземних громадян фізики на підготовчому відділенні – це складний, розгалужений, творчий процес, що залежить від багатьох чинників: вихідного рівня підготовки, психічного стану студентів у період адаптації, здатності засвоювати інформацію на нерідній мові й багатьох інших. Студенти підготовчого відділення в ході навчання повинні набути певну базову сукупність знань, навичок та умінь з фізики.

Курс фізики на підготовчому відділенні для іноземних громадян є тією теоретичною базою, без засвоєння якої неможливе подальше вивчення за програмою вищого технічного навчального закладу таких предметів, як загальна фізика, теоретична механіка, технічна термодинаміка, загальна електротехніка, промислова електроніка, загальна радіотехніка, опір матеріалів, обчислювальна техніка та інші. Викладання фізики ґрунтується на попередній базовій шкільній підготовці іноземців з фізики, хімії, математики та природознавства. Для

засвоєння фізики необхідним є попереднє вивчення української, російської або англійської мов (залежно від мови викладання предмета).

Зміст навчання фізики на підготовчому відділенні включає не тільки набуття предметних знань і вивчення “мови” предмета, але й направлений на систематизацію раніше отриманих знань.

В основу вибору форм і методів навчання іноземних громадян покладено, по-перше, формування знань, навичок та умінь, що здійснюється в процесі навчання й навчальної діяльності особистості, і, по-друге, такі принципи керування пізнавальною діяльністю [1]:

- принцип опори на психічні й регіональні особливості іноземних студентів (з урахуванням їх адаптації);
- принцип орієнтації на суб'єкт та суб'єктні відносини між викладачем і іноземним студентом;
- принцип єдності цілей і мотивації навчання в рідній країні й на підготовчому відділенні;
- принцип пріоритетності результатів зворотного зв'язку для корегування навчально-виховного процесу.

Серед усіх дидактичних функцій навчання фізики на підготовчому відділенні на перший план виступають: функція пояснення; функція прогнозування; функція професійної спрямованості.

Функція пояснення ґрунтується на розкритті фізичної сутності явищ природи; вивченні видів матерії й форм її руху; пізнанні законів природи, використовуючи для спілкування українську (російську) мову. Підчас навчання на підготовчому факультеті необхідно враховувати лінгвістичну складову, оскільки навчання студентів йде нерідною мовою.

Розвитком функції пояснення є функція прогнозування, що звернена до майбутнього, до того, що може відбутися внаслідок розвитку природних процесів. Вона заснована на знанні законів природи. Однак через лексичний мінімум більшою мірою ця функція реалізується під час навчання у вищому технічному навчальному закладі, ніж на підготовчому відділенні. Пізнання законів фізики націлене на їх практичне застосування. Тому до числа дидактичних функцій фізики відноситься функція професійної спрямованості, що дозволяє іноземним студентам систематизувати знання, отримані на батьківщині, побачити структурні зв'язки між різнорідними елементами теоретичних знань, ліквідувати прогалини в знаннях, що, у свою чергу, відображається на їхньому осмисленні вивченого матеріалу.

Виділені функції фізики дозволяють сформулювати систему цілей, які мають бути реалізовані в процесі навчання іноземних студентів на підготовчому відділенні вищого технічного навчального закладу, а саме:

1. Прискорення адаптації до навчального процесу в нових умовах.
2. Вироблення вміння сприймати науковий стиль мови й розуміння тексту навчальних матеріалів з фізики на мові викладання.
3. Систематизація й корегування знань з фізики. Вироблення умінь трансформувати ці знання для набуття високопрофесійного нового рівня, що дозволить стати компетентним у своїй сфері діяльності.
4. Розвиток здатності набуття умінь для самостійного виконання навчальних завдань.
5. Розвиток здатності до логічного мислення.
6. Виховання стійкого інтересу і потреби в безперервному одержанні знань, професійному самовдосконаленні.

Реалізація цих цілей відповідає вимогам кваліфікаційної характеристики випускника підготовчого відділення [5], відповідно до якої в нього повинні сформуватися такі вміння та навички.

Предметні:

- володіти лексикою й граматичними моделями наукового стилю мови фізики;

- розуміти тексти завдань, вправ, посібників, підручників українською або російською мовами;
- аналізувати природу взаємодії об'єктів: виконувати навчальні завдання й виконувати вправи;
- виконувати лабораторні роботи, опрацьовувати й аналізувати отримані результати.

Загальноосвітні:

- формулювати українською (російською) мовами (усно й письмово) на базі теоретичних знань основні закони й поняття;
- виробляти прийоми визначення й встановлення причинних залежностей на базі логічних і загальнонаукових прийомів мислення.

Виховні:

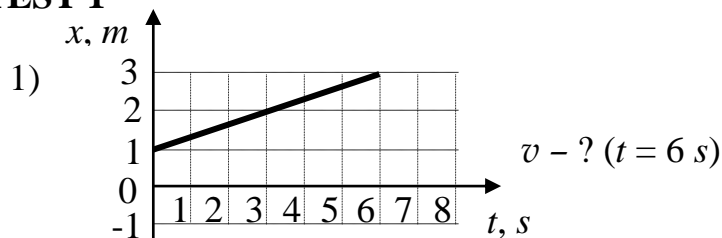
- адаптуватися до всіх видів спілкування;
- підтримувати мікроклімат в групі, який сприяє успішному навчанню;
- самостійно здобувати нові знання, і, зокрема, з фізики й орієнтуватися в новому освітньому середовищі.

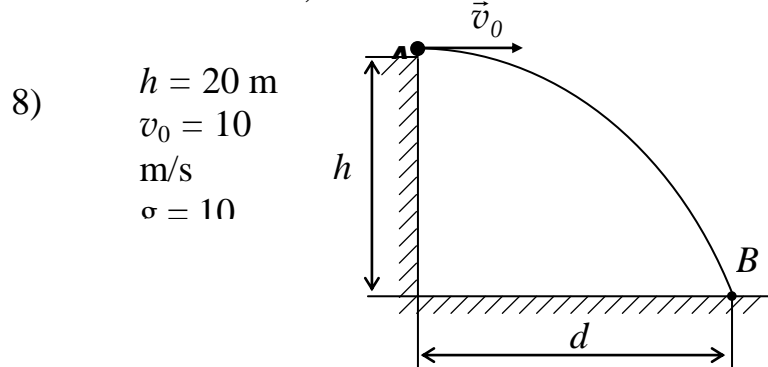
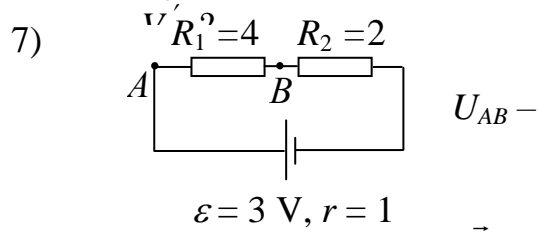
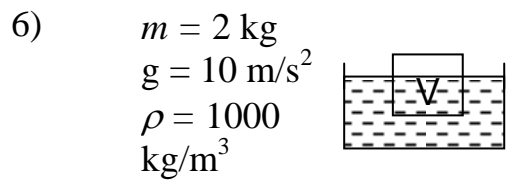
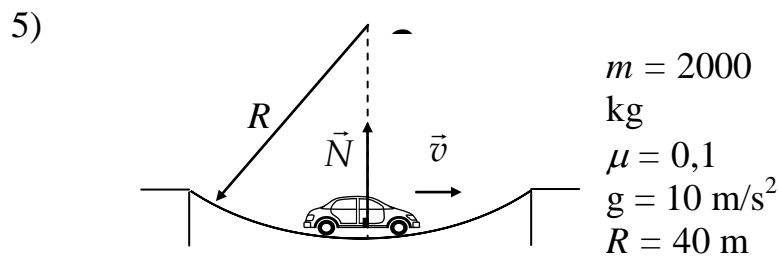
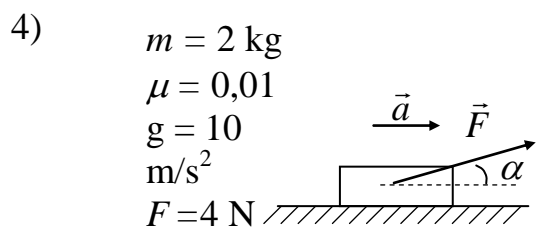
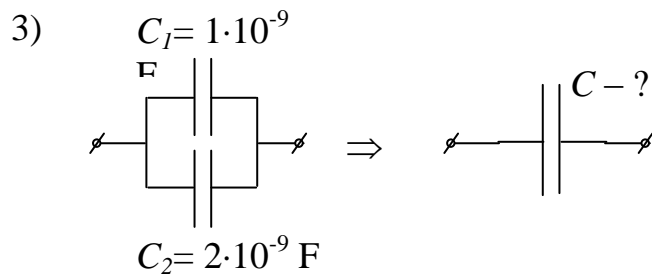
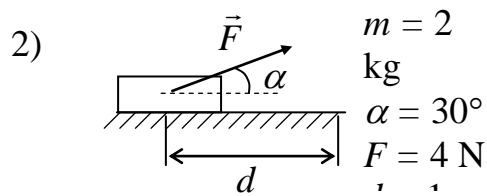
Професійне становлення майбутніх фахівців значною мірою залежить від швидкого і якісного оволодіння мовним професійним базисом. Одним з найкращих підходів до навчання іноземних студентів є комунікативний підхід [3]. Комунікативний підхід дозволяє, враховуючи потреби іноземних студентів стосовно оволодіння іноземною мовою, індивідуалізувати цілі та зміст навчання і, відповідно, методи й засоби навчання. Він спрямований на створення необхідних умов для навчальної та професійної діяльності студентів.

Особливості формування знань, навичок та умінь з фізики в іноземних студентів у процесі навчання на підготовчому факультеті ми умовно поділяємо на два етапи.

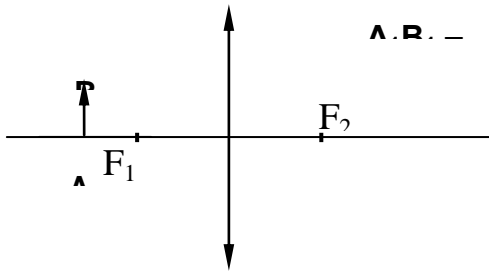
На першому етапі особливість вивчення фізики полягає в тому, що студенти-іноземці потрапляють до викладача-предметника маючи мінімальні знання на мові викладання. Основним завданням на цьому етапі є з'ясування рівня знань студентів-іноземців, який вони опанували у своїх країнах. Це завдання ми виконували застосуванням початкового тестування студентів-іноземців. Особливість тесту вхідного контролю полягала в тому, що в ньому використовується “мова” фізики [10], оскільки студенти-іноземці ще не володіють жодним терміном мовою викладання.

TEST 1





9)



Результати тестування були невисокими (рис. 1). Це пояснюється тим, що частина студентів закінчила школу декілька років назад, або взагалі не вивчала фізику у своїй країні. За результатами тестування з фізики, математики і хімії ми з'ясували, яким студентам необхідно приділити більше уваги, а при необхідності перевести їх у відповідну групу.

Також на цьому етапі, одночасно з накопиченням лексичного мінімуму з фізики, починається формування предметних знань, їхня систематизація, ліквідація прогалів, і, як результат, поступове підвищення освітнього рівня з переходом у завершальний другий етап навчання.

За такого підходу справджуються основні закони діалектики:

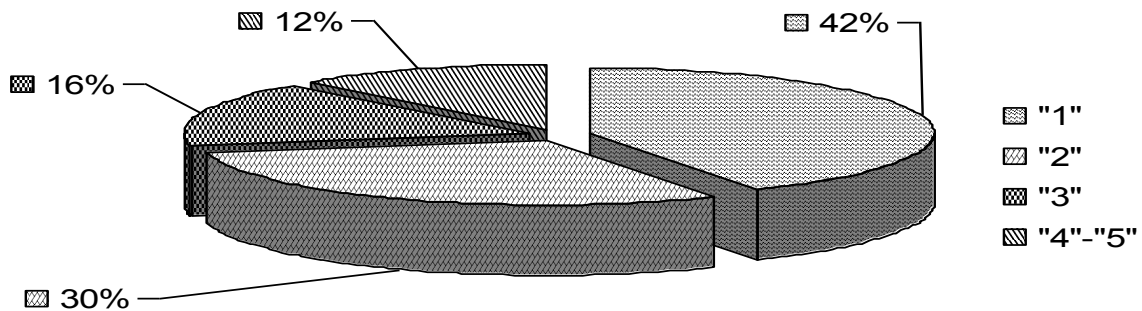


Рис. 1. Розподіл результатів початкового тестування за п'ятибальною шкалою.

1. Закон взаємного переходу кількісних і якісних змін. Зі збільшенням часу підготовки розпочинався перехід знань до нової якості.
2. Закон заперечення заперечення спостерігався в періодичній залежності накопичення лексичного мінімуму, поверненні до рівня знань, отриманих на батьківщині (для студентів, які вивчали фізику), щоб при поверненні піднятися на більш високий рівень пізнання.

Розв'язання питання оптимізації змісту курсу фізики передбачало добір і впорядкування змісту й структури навчального матеріалу. Добір змісту і формування структури курсу проводилась на основі єдності навчання й виховання, тому що в кожному фрагменті навчального матеріалу можна виділити три частини: інформативну, інтегруючу й закріплюючу. В інформативній частині міститься смислова інформація, нові терміни, а в інтегруючій – ця інформація дається у видозміненій формі, на інших прикладах, що веде до структурування знань. Третя частина – закріплення запропонованих відомостей – перевірялася у вигляді узагальнюючого контролю, який містить: предметно-змістовий, мовний і світоглядний аспекти.

Навчальний план вивчення курсу фізики на підготовчому відділенні [5] передбачає проведення лекційних, практичних і лабораторних занять. На практичних заняттях під час аналізу і розв'язування задач студент опановував не тільки фізику, але й, що дуже важливо, здобував знання з мови, які йому знадобляться при спілкуванні з носіями мови, оскільки ми намагаємося в них сконцентрувати інформацію про навколишній світ. Оскільки навчання відбувалося на нерідній для слухачів мові, істотно зростала також роль лабораторних робіт,

виконання яких допомагало закріпити зв'язок явищ природи й конструкцій української (російської) мови, що описують ці явища. Під час підготовки до лабораторних робіт студенти-іноземці вивчали методичний посібник [9], що містить теоретичне обґрунтування експерименту, опис експериментальної установки й порядок виконання робіт. Виконання лабораторних робіт відбувалося у зручному для іноземних студентів темпі, що дозволяло осмислити виконувані дії. Темп виконання лабораторних робіт залежав від рівня підготовки іноземних студентів. Порівняння отриманих експериментальних результатів з теоретичними дозволяло студенту оцінити правильність виконаної роботи. Одержання задовільних результатів викликало позитивні емоції й підвищувало мотивацію до навчання.

Таким чином, використання в навчальному процесі лабораторних робіт з фізики відіграло важливу методологічну й соціально-психологічну роль через викладання фізики нерідною мовою.

Запропонована система лабораторних робіт сприяла формуванню цілісного сприйняття предмета в іноземних студентів, закріпленню вивченого на лекційних і практичних заняттях матеріалу й підготовці до виконання лабораторного практикуму у вищому технічному навчальному закладі, а все це, в свою чергу, – засвоєнню спеціальної фізичної лексики нерідною мовою.

Успішність навчання іноземних громадян, що прибувають на навчання, залежить від багатьох чинників: мовних, методичних, організаційних і психологічних. Вироблення стратегії керування навчально-пізнавальною діяльністю студентів-іноземців з фізики починається з урахування їхніх регіональних особливостей й психічного стану, пов'язаного із процесом адаптації в початковий період навчання. Проведений аналіз психічного стану студентів у період адаптації дозволив описати найбільш типові психологічні характеристики представників з різних регіонів світу. Це дало можливість вибрати раціональні методи навчання студентів-іноземців. У період адаптації роль викладача підготовчого відділення фактично зводиться до надання допомоги іноземному студенту з входження в нове освітнє середовище.

На основі узагальнення національних особливостей іноземних громадян у період адаптації приділено увагу корегування їх мотиваційної сфери, досліджено пізнавально-ціннісні мотиви іноземних студентів країн Близького Сходу та Азії, що дало змогу виділити методичні підходи та функції викладача фізики, які сприяли активізації пізнавальної діяльності студентів.

У багатьох іноземних студентів склалося неправильне уявлення щодо навчання на підготовчому відділенні. Більшість з них вважали, що вони фактично платять гроші за сертифікат про закінчення підготовчого відділення, а не за підготовку до успішного навчання у вищому технічному навчальному закладі. У результаті цього різко зростає суперечність між вихідним рівнем підготовки іноземних студентів і рівнем знань з фізики, необхідним для наступного успішного навчання нерідною мовою, а також між обсягом змістової інформації, рівнем оволодіння мовою предмета й терміном навчання.

Виходячи з досвіду роботи, можна стверджувати, що якісна підготовка абітурієнтів з числа іноземних громадян, які прибувають на навчання у вищій технічній навчальній заклад, зумовлюється реалізацією всієї сукупності поставлених цілей, тому що вони мають різний вхідний рівень підготовки з фізики і не володіють українською (російською) мовою. Головними завданнями навчання іноземних студентів на підготовчому відділенні вищого технічного навчального закладу є вирівнювання знань з фізики і вивчення мови предмета. З цією метою нами розробляється нова методична система навчання фізики іноземних студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Булгакова Н.Б. Система пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2002. – 38 с.

2. Гейченко Е.И., Васецкая Л.И. Пути формирования навыков профессионального общения у иностранных студентов медицинского вуза // Культура народов Причерноморья. – 2004. – №49. – Т. 2. – С. 169–170.
3. Дементьева Т.И. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.09 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. –Х., 2005. – 18 с.
4. Журомская Л.И. О создании лексических минимумов для иностранных студентов-нефилологов // Культура народов Причерноморья. – 1998. – №3. – С. 136–138.
5. Навчальні програми (довузівська підготовка іноземних громадян), – К.: “Політехніка”, 2005. – Ч. 2. – С. 5 – 23.
6. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України, 23 квітня 2002. – № 33. – С. 4 – 6.
7. Палка О.В. Підготовка іноземних студентів вищих навчальних закладів технічного профілю України до вивчення професійної лексики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2003. – 18 с.
8. Теория и практика обучения иностранных студентов в современных условиях: Тезисы докл. Междунар. науч.-практ. конф., 3-5 сентября 2003 г. / Донецкий национальный ун-т. Международный факультет — Д.: “Юго-Восток, Лтд”, 2003. – 112 с.
9. Цюпа А. М., Матвийчук А. В. Методические указания к лабораторным работам по физике для слушателей подготовительных отделений из числа иностранных граждан / К.: НТУУ “КПИ”, 2004. – 70 с.
10. Шут М.І., Бережний П.В., Касперський А.В. “Мова” фізики. Довідковий навч. посіб. – К.: НПУ, 2000. – 37 с.

УДК 378.147: 378.22

Фалуш І.

ПРОЦЕС СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА

У статті досліджується процес становлення педагога як у рамках інституту, так і на етапах його професійного самовизначення і самореалізації.

In the article there is being investigated the formation process of a pedagogue during his education in an institute as well as in the periods of his professional self-determination and self-realization.

Процес становлення педагога розпочинається у вищому навчальному закладі, але ще під час навчання у школі відбувається сприяння розвитку, пов'язаного з потребою самореалізації у сфері педагогіки. Існує думка, що бажання стати педагогом з'являється у 18-річному віці, коли формується особистість та самосвідомість. На наш погляд, ця думка дещо неточна, оскільки не ґрунтується на впливі життєвого шляху, кожна стадія якого характеризується своїми особливостями і має важливе значення у подальшому професійному самовизначенні.

Педагогічну спрямованість доцільно розглядати невіддільно від розвитку особистості на ранніх її етапах. Набутий шкільний досвід, як правило, є важливим у формуванні цілого ряду поглядів, які поступово перетворюються у погляди сформованої особистості педагога, відіграючи важливу роль у подальшій його професійній діяльності. Не менш важливим у становленні справжнього педагога є щоденна життєва діяльність, оскільки багатомірне соціально-моральне, професійне, особистісне самовизначення у процесі трудової і навчальної діяльності є фактором його успішного самоствердження як педагога. Звернемо увагу на те, що риси формування педагогічної підготовленості у вищому навчальному закладі формуються на вікових особливостях.

Процес педагогічної освіти – це процес становлення педагога як раціональної та організованої особистості, яка виховується у рамках інституту. Не залишається поза увагою і

стан особистості, його цінності, думки, рівень освіченості. Загалом педагогічна освіта ніби і не стосується диференціації особистості, але заслуговує на увагу кожного.

Існує думка, що закінчення навчання, тобто процесу становлення педагога, оцінюється кінцевим результатом – застосування усього на практиці. Надалі професія педагога удосконалюється системою підвищення кваліфікації.

Розглядаючи курс навчання, слід розглянути такі важливі питання:

- як формують свої погляди студенти, які вступають до вузу;
- процес набуття педагогічної підготовленості;
- вимоги щодо випуску;
- подальші кроки становлення педагога, пов'язані з розвитком кар'єри.

Коли студент вступає до навчального закладу, він починає сам керувати формуванням психологічних властивостей своєї особистості. Психологічне формування студентів у рамках закладу також зазнає впливу як позитивних, так і негативних чинників, тобто процес становлення педагога може бути швидким або повільним. Набуті студентами знання до вступу у вуз потрібно вивчати усіма можливими способами, а також вивчати їхню систему, діяти відповідно до того, як цього потребують студенти, тобто шукати індивідуальний підхід до кожного студента. Якщо знання і погляди відповідають вимогам, то на основі них ми розбудовуємо їх, а якщо ні, тоді за допомогою відповідного досвіду ми намагаємося змінити, удосконалити.

Студенти, котрі тільки вступили до вузу, зазвичай оцінюються нами за їхньою системою поглядів, думок. Не без причин у системі оцінювання погляди відіграють важливу роль, але не останнє місце посідають також практичні знання майбутнього педагога. Викладач постійно сприяє формуванню особистості, відокремлює негативні якості, рольовим очікуванням привертає до себе увагу й тим самим перетворює, переформовує її. Така система оцінювання суттєво впливає на те, як майбутній педагог, враховуючи настанови щодо підготовки, спирається на теоретичні знання і практичний досвід, будує свої вміння, розширює їх, шукає нові перспективи й таким чином розпочинає практичну діяльність. Зазвичай особисті погляди у процесі підготовки становлення педагога співпадають з вимогами системи оцінювання як у загальному, так і стосовно кожного окремого студента. Нам необхідно вивчити особливості та складність особистості, погляди і принципи його формування.

Система оцінювання включає два компоненти:

- оцінювання досвіду майбутнього педагога у теоретичних переконаннях і практичних педагогічних знаннях;
- оцінювання того, як студент уміє втілювати у життя, відпрацьовувати на практиці поставлені завдання.

Система оцінювання постійно змінюється завдяки набутому досвіду та знанням. Такі зміни відбуваються не завжди, не дивлячись на те, що вони сприяють розвитку та становленню особистості педагога. Досвід студента почав формуватися ще до вступу у вищий навчальний заклад. Порівняно з цим підготовка педагога, що здійснюється за короткий час навчання, глибоко вкорінюється у свідомості, оскільки ці знання відповідно відпрацьовані та перевірені на практиці.

Результати нашого дослідження показують, що формування практичних педагогічних положень є більш ефективним у вищому навчальному закладі, ніж проста базова підготовка. Це явище, очевидно, пов'язане з тим, що під час подальшої підготовки педагога, у студента є набагато більше можливостей набути досвіду викладання, практичного розв'язання проблем самостійно (Richardson, 1996).

З погляду фахівців, перешкодою зміни поглядів також є той факт, що практичні положення знаходяться у правій півкулі головного мозку, а теоретичні знання – у лівій, тому марно “бомбардувати” ліву півкулю новими й новими знаннями, вони не попадають до правої півкулі тому, що вона зайнята іншими твердженнями, поглядами тощо. У результаті такої специфіки сформовані практичні положення не засвоюються майбутнім педагогом, не

систематизуються без своєрідного “фільтра”, що спрямовує знання у логічному напрямку. (Про зміст, специфіку та зміну поглядів у деталях” Dudas, 2005). Отже, перший крок до зміни формування поглядів – це розкриття цих поглядів і доведення їх до свідомості майбутніх педагогів.

У рамках педагогічних досліджень існує декілька способів розкриття поглядів (інтерв'ювання, листи-опитувальники, розігрування ролей, підтримка, допомога, відтворення у пам'яті, понятійні схеми тощо). У зарубіжній практиці педагогічні методи, доповнені методом тлумачення текстів у колі спеціальної дисципліни. Даний метод застосовує Дудоси Моргіт, який вважає, що педагогічний вищий навчальний заклад не має вивчати погляди студентів, а вони самі повинні висловлювати їх, даючи можливість цим самим їх вивчити, змінити. Досвід показує, що студенти, які таким чином виявляють знання, погляди, краще засвоюють досвід педагогічної підготовки попередніх поколінь.

У процесі становлення майбутнього педагога, його погляди, знання, здібності, практичні навички, відповідальність, формування відношень дуже важливі, тому що забезпечують успішне виконання завдань. У різних європейських країнах, як і в нашій країні зокрема, традиційним є те, що у процесі навчання після вивчення теоретичних дисциплін іде їхнє закріплення. Основу підготовки складають різні психологічні й педагогічні дисципліни, педагогічні вчення, педагогічна шкільна практика. Але тут є і недоліки, основним із них є те, що педагогічна підготовка вибирається і подається студентам у більш-менш прийнятних практичних прикладах і не дає змоги свідомо їх вибрати.

Студентові необхідно вибрати: або виконувати те, чого вимагає практичне шкільне середовище, або втілювати висвітлені у теорії сучасні уявлення, положення, вимоги. Зрозуміло, що у більшості випадків теорія і практика гармонійно доповнюють одна одну. Таким чином, необхідно протягом навчання вносити зміни, спрямовувати нагромаджені знання у вірному напрямку, виявляти слабкі сторони теоретичних знань і поглядів, сформованих під час практики.

Студентів необхідно вчити у процесі підготовки педагога застосовувати принципи демократичного стилю викладання, активного навчання, створення умов нагромадження знань, розвитку ініціативності управління колективною діяльністю. У багатьох випадках така підготовка сприяє формуванню авторитетів, обміну досвідом, суперництву, індивідуальній діяльності, оцінці шкільної практики (практики у школі), педагогічній наочності. Незалежно від різних точок зору, можна без сумніву сказати, що є випадки, коли практика може негативно вплинути на становлення педагога, як особистості. Традиційні способи викладання колег, які ставляться легковажно до виконання своїх обов'язків не допомагають формувати відповідні уміння та здатність розвивати здібності.

Із багатьох точок зору найбільш оптимальними є ті, які вміщують сучасні наочні методи навчання і відкривають та ілюструють студентам матеріал так, що нові знання додаються до уже набутих.

Студенти рідко проводять паралелі між практикою та теоретичними знаннями. Інтерес викликають лише ті знання, котрі можуть надати допомогу у вирішенні завдання. Взагалі теоретичний досвід не розкриває повністю аспектів, що стосуються практичних завдань, не дозволяє розширити знання щодо занять, семінарів, спеціальної літератури.

Нові знання не накопичуються разом зі старими, і, як правило, залишаються у тому ж вигляді, запам'ятовуються не надовго, тільки під час підготовки до заліків та іспитів. Зазвичай, у таких невдалих ситуаціях відіграє роль не тільки недостатність мотивації, але й теоретичний матеріал, спрямований на практичне відпрацювання.

Яка ж саме система підготовки педагогів здійснює успішно становлення педагога, створює сучасні умови, щоб сформулювати навички, розвинути здібності майбутнього педагога до такого рівня, щоб він відразу розпочав якісну роботу? За результатами досліджень процесу навчання, підготовки педагогів в успішній програмі підготовки необхідно:

- залучати майбутніх педагогів до активного навчання, яке б накопичувало власні знання;
- розвивати здібності студента так, щоб на основі знань отриманих ним, створити кваліфікованого, здібного фахівця;
- реалізовувати знання студента у шкільному середовищі;
- поводити себе зі студентами так, як би ви хотіли, щоб вони поводити себе зі своїми учнями.

Вищезгадані принципи забезпечуються формуванням когнітивних, психологічних і педагогічних знань, поглядів, навчання, ознайомлення з матеріалом шляхом колективного ситуативного рольового розігрування. Виходячи із цього, можна зробити висновок, що сучасна підготовка педагога:

1. Повинна бути спрямована на те, щоб змінити, перетворити знання які є у студента.
2. В інтересах якісної підготовки виявляти ще не сформовані знання, прихований потенціал.
3. На підставі цих знань, фактів, прикладів, практики, поглядів викладач визначає які недоліки практичні та теоретичні він допустив.
4. З допомогою рефлексії, групового обговорення визначених вищезгаданих факторів, зміни, удосконалення відхилень викладач повинен формулювати свою діяльність;
5. Необхідно створювати умови, стратегію, методи, давати можливість вибору для відкриття, вивчення та засвоєння знань.

Ми бачимо, такий вигляд активного накопичення знань, за якого попередні знання та погляди розширюються, набуті нові знання та практика значно обмежують можливості модернізації навчання, застосування інновацій. Постає необхідність зміни наявних знань, так звана концептуальна зміна. В інтересах цього необхідно виконувати завдання вищезазначеного третього пункту. Але необхідно розуміти й те, що процес концептуальної зміни неможливий.

Вінницький і Коучак писали, що концептуальна зміна не революційний, а еволюційний процес. Теоретичні знання, які суперечать досвіду, учень може сприймати наступними різними способами, включаючи освоєння фаху та практичну діяльність:

- 1) залишити без уваги той матеріал, який не співпадає з практикою;
- 2) відкидає такі матеріали;
- 3) не зіставляє вихідні знання зі знаннями, які не співпадають з практикою, не порівнює їх;
- 4) не висловлюють свою думку про нові знання, матеріали, не вносять поправок, змін у знання;
- 5) не перетлумачують інформацію, що не суперечить вихідним знанням;
- 6) вихідні знання у такому разі зазнають менших змін, не торкаючись сутності;
- 7) суттєва концептуальна зміна, коли замість основних понять, принципів та знань, приходять нові.

З цією метою протягом навчання необхідно давати студентам переконливі прикладні знання, які можна застосовувати на практиці. Помилково вважають, що лише знання зі школи важливі, тобто можуть використовуватися практично. Теоретична підготовка допоможе у концептуальній зміні. Вона застосовується у формуванні основи, базових знань.

Педагогічні знання значною мірою формуються залежно від ситуації, обставин, на основі практики, рефлексії. Цей факт підкреслює роль практики і ставить під сумнів право на існування педагогічної науки, як допоміжної системи знань. Берлінер для того, щоб розвіяти ці сумніви, говорить: „Зміст педагогічної підготовки може бути застосований на практиці”. Результатами досліджень наукової спільноти показують, що це не створює єдиної системи, теорії, не формує основних принципів, але забезпечує успішне навчання. Ми маємо результати досліджень щодо навчального матеріалу, зворотного зв'язку, формування думок, запитань, вловлювання суті лекції, підведення підсумків.

У педагогічних дослідженнях використовуються терміни і поняття, за допомогою, яких можна побачити знання, набуті у школі. Ми їх називаємо, упорядковуємо, роз'яснюємо такі явища, наперед запобігаємо їхньому виявленню у навчальному процесі, контролюємо їх. Наприклад, такі поняття – перехідний період, асиміляція, акомодация, автентичне оцінювання, конструктивне навчання. Дієві принципи навчання виражають зв'язок з поняттями. Наприклад: “Вчитель завжди надає допомогу тим, що у своїй діяльності продуктивно використовує наочні матеріали, за допомогою яких виражає основний зміст”. Необхідно підтримувати необхідні умови, щоб викладач практикував та формував студентів, разом із тим, отримуючи зворотні результати, що відповідають праці вкладеній у їхнє дослідження.

У системі освіти повинен забезпечуватися прямий зв'язок між теоретичними знаннями і практичними завданнями, тому що вони органічно пов'язані між собою. Результати досліджень показують, що запитання співпадають з обговоренням; шкільна практика теж обговорюється, системне спостереження занять з практики і досвід аналізу, зробленого провідним викладачем, практика пов'язана з аналітичними курсами, їх завданням є справжнє діюче рішення.

У четвертому пункті групове обговорення слухання яке слугує допомогою у поточному обговоренні і забезпечує дисципліну. За знайомством із колективом слідує спільне розв'язання проблем, колективна активність і аналіз на ряду із багаточисельною можливістю обміну думками, розходження попереднього досвіду унаслідок різних поглядів і, нарешті, розв'язання проблем з кращого із застосованих поглядів.

Нарешті, у п'ятому пункті на практиці активно застосовується стратегії та методи, що усвідомлюються й засвоюються за зразковою дисципліною. У сучасній педагогічній освіті завдання виконуються на підставі практики і досвіду. Успішний результат досягається за умови використання теорії та практики в університеті та школі, а також за дотримання принципу поточної освіти, відповідностей між поглядами і практикою.

Вища освіта, у будь-якому випадку, є сучасною і практичною. Отже, якщо школа не відповідає вимогам, навіть суперечить, тоді результати досі залишаються сумнівними. З точки зору фахівців, університет і місце практики є першою необхідністю. Необхідно формувати рівень взаємозв'язків між школами, університетами та місцем практики.

Із завершенням педагогічної освіти задача іспиту на кваліфікацію не є останньою складовою у процесі становлення педагога. На цьому етапі необхідно зазначити, що особа, яка закінчує навчання в університеті, здатна розгорнути навчально-виховну роботу і у європейських школах.

Необхідно зазначити, що вітчизняна педагогічна освіта лише протягом дев'яти років регулюється кваліфікаційними вимогами, і всього декілька років залишається дійсним екзамен з кваліфікації державного вищого навчального закладу.

Вимоги діючої кваліфікації залишаються у силі, значний крок уперед зроблено щодо попередження періоду кваліфікації (Фалуш, 1997, 2004).

Потрібно, щоб кваліфікаційні вимоги виконували більше функцій.

1. Вимоги залучають підготовленість усіх значимих складових частин, які містять дану діяльність підготовленості особи, яка з успіхом усвідомлює завдання.
2. Вимоги оцінювання освіти за відповідними критеріями.
3. Вимоги пред'являються на підставі визначення підготовленості даної особи; на підставі складних і розвинутих складових частин встановлюється напрямок подальшого розвитку і завдання.
4. Кваліфікаційні вимоги включають у себе комплекс складових елементів, що стосуються освіти, раціональних з'єднань.
5. Вимоги впливають на підхід до освіти, її розвиток та методи (Фалуш, 2004).
6. Розпорядженням встановлена методика, яка сприяє отриманню результатів і встановленню відповідного рівня.

Курс навчання – це насамперед раціональні дії, які складають систему процесу становлення педагога. Ця система використовується на практиці. Отже, кваліфікаційні вимоги формуються виходячи із фактичних результатів школи.

Цікаво, що рівень підготовленості відповідає рівневі підготовки, її змісту, методу наочності, та все ж надто різниться, коли особа діє самостійно. Існує дwoяка думка щодо зміни подальшої компетентності. Взаємодія, взаємозв'язок рівнів надає підставу вважати, що досягнення поставленої мети потребує зміни подальшого наявного рівня тому, що за результатами одного рівня компетентності криється інший, більш поглиблений рівень.

Існують думки, що компетентність має певні рамки: може бути вимірною, обмежена, може відповідати певним вимогам.

Професійна компетентність охоплює знання спеціальних педагогічних предметів, знання різних педагогічних прийомів, майстерності, що і становить кваліфікаційний рівень, виявляє сильні та слабкі сторони. Загальна педагогічна компетентність дає змогу виявляти компетентність кожного педагога окремо; відзначає, що є необхідність удосконалювати досягнення встановленого рівня.

Ми обговорювали компетентність педагогів, яка мала б відповідати критеріям, які ґрунтуються на різних точках зору щодо вимог до кваліфікації. Педагогічна підготовка викладацького складу ґрунтувалася на підставі двох напрямків кваліфікації.

Шляхом оцінювання теоретичних знань кожного студента, визначають відповідність його практичних навичок та вмінь і цим самим визначають, хто може допускатися до фаху викладача. (За суттю це твердження співпадає із сучасною вітчизняною підготовкою викладацького складу).

Основним недоліком оцінювання є те, що під час іспиту на теоретичні запитання даються слабкі відповіді, такі, що не відповідають професійній підготовці викладацького складу й оцінювання практичних навичок не завжди є об'єктивним, тому оцінювання є не достовірним.

У 70-х років в Америці розповсюджуються так звані навички щодо компетенції відповідної підготовки викладацьких кадрів. Компетенція 90-х років розроблена у багатосторонньому спектрі й відрізняється тим, що викладачі повинні бути здібними і інформувати про реальну діяльність та освітню базу. Стандартний критерій вимірюється формою фактичної допомоги. Основний зміст стосується того, щоб не випускати з-під контролю майбутніх викладачів. Підготовка викладацького складу базується на знаннях, рішеннях тощо. Відповідно до стандартного комплексу, виносяться рішення щодо діяльності, яке визначає реалізацію здібностей та можливостей, із яких виокремлюють необхідні щодо отриманих знань студентів.

Головна мета критеріїв та основа їхнього формування, що зазнають специфіку дисциплін, до яких необхідне попереднє адаптування, а з іншої сторони, планування допоміжних складових частин, що розподіляють критерії оцінювання відповідно до роботи.

Існує десять стандартних вимог забезпечення викладацького персоналу міжнародного рівня:

1. Знання профільної дисципліни.
2. Загальний людський розвиток та здобуття знань.
3. Здатність адаптуватися до індивідуальних вимог.
4. Застосування різноманітної методики навчання.
5. Мотивація та готовність організації навчання.
6. Бути хорошим співрозмовником (бути комунікативним).
7. Вміння планувати.
8. Вміння навчати.
9. Професійні зобов'язання та відповідальність.
10. Співробітництво.

Кожен критерій містить визначення знань, диспозиції однієї такої форми, котра досліджує результати педагогічної діяльності та практичний досвід за результатами роботи

даної територіальної, суттєво необхідної попередньої умови. Прикладами вивчення п'ятого критерію, який визначається відповідно: "Викладач має індивідуальну та колективну мотивацію. Здатний створити навчальну форму, яка сприятиме позитивному спілкуванню, активному розвитку в навчанні та добровільній мотивації". Уже з визначення видно, що з педагогічної точки зору представляють критерії одного виду, що формуються в отриманні необхідних знань, диспозиції, широкого кола діяльності. П'ятий критерій зазначає, що викладач в основному є людиною як у діяльності, так і в мотивації відповідно до психології, соціології, антропології, завдяки педагогічному розкриттю основи, розпорядження, індивідуальної та колективної взаємодії, індивідуальної та колективної методики організації навчання мають позитивне ставлення до мети заняття.

Викладач повинен дотримуватися норм прийняття та придатності, демократизму, колективного спілкування під час навчання, основ попередження проблем, раціонального використання навчального часу, позитивності вербального процесу. Спостерігається один індикатор закордонного впливу. Позитивні вербальні норми визначають позитивні норми і викладач визначає свої вимоги дітям, оцінює рівень знань і не намагається порівнювати; підтримує не змагання, а спосіб роботи; визначає не те, що не треба робити, а визначає необхідне. З вищесказаного хотілося б відмітити те, що до слухачів або викладачів-початківців можуть висуватися дані критерії. У випадку їхнього прийняття є можливість оцінки результатів навчальних закладів регулювання їхньої роботи без того, щоб змінювати навчальні курси та їх зміст. Тобто, використовувати навчальну свободу навчальні заклади можуть доводити своїх виконавців до професії викладача різними шляхами. Для слухачів з'являються можливості самим оцінювати рівень своєї підготовки відповідно до мети, а отже після закінчення навчального закладу можуть визначати свої слабкі та сильні сторони і скорегувати свою діяльність.

Дипломи молодих спеціалістів у нашій країні відрізняються від дипломів американських та європейських країн.

Початковий етап практиканта – це період часу, який відіграє важливу роль у процесі перетворення із практиканта на спеціаліста. У цей період університетський диплом перетворюється у знання. Щоденна практика як теоретична, так і практична – це час, коли викладач-початківець переглядає свої знання, порівнює освіту шкільну з університетською.

Наприклад, в Англії є декілька вступних освіт, які детально розглядаються. Створюються незалежні організації інститутів, тобто місця, де здійснюється підготовка викладацького складу (агентство підготовки вчителів АПВ), підготовка небайдужих вчителів. Після кваліфікації та вступної практики вони отримують дозвіл на працевлаштування. З 1998 року вчителі почали складати стандартні заліки (ТТН 1998 р.) Надалі обробляються початкові стадії організації та функціонування стаціонарних механізмів та починають надавати допомогу за профілем. Перші два роки надають допомогу набуття досвіду, розкривають та аналізують роботу, а вже після цього починає діяти пропозиція. Далі починається стандартна професія та розвиток і опрацювання профілю.

Початковий етап стажера за профілем оцінюється за бланком, наполегливий випуск яких допомагає розтягнути початок кар'єри, що починається у школі та є найкращою підтримкою. До того ж педагоги-початківці повинні здати певну кількість атестаційних іспитів для випуску та пройти певний випробувальний термін перш, ніж приступити до роботи за фахом.

Випробувальний термін, який проходить стажер є дуже важливим, тому, що у цей час перевіряється не лише професійна але й моральна та професійна підготовка майбутнього педагога-початківця до виконання поставлених завдань. Перевіряються не лише теоретичні знання але й практична підготовка майбутнього педагога. Після закінчення випробувального терміну старший викладач робить висновки про підготовленість педагога до початку безпосередньої роботи і подає певні пропозиції щодо того, куди доцільніше направити педагога-початківця. На початку своєї роботи педагог-початківець повинен перш за все дотримуватися програми встановлених правил. Ступінь його освіченості повинен дозволяти

йому відпрацьовувати програму та використовувати свої знання з користю, кваліфікаційний рівень педагога-початківця повинен бути досить високим і відповідати стандартним правилам та нормам порядку тієї чи іншої установи. Якщо рівень підготовки не відповідає рівню освіти педагога-початківця, його направляють до іншої установи або ж надають додатковий час для підготовки, після чого перевіряють іще раз.

Для того, щоб педагог-початківець розпочав роботу на місці призначення він повинен відповідати усім вимогам.

Майбутній педагог повинен відповідати таким нижче перерахованим вимогам:

1. Диплом педагога-початківця повинен відповідати міжнародним стандартам і підпадати під усі вказані вимоги закладу, в якому він повинен працювати.
2. Професійна підготовка педагога-початківця як теоретична, так і практична повинна бути на досить високому професійному рівні.
3. Педагог повинен мати високий рівень практичних навичок у роботі з учнями, що є найважливішою умовою, коли йдеться про зарахування на посаду.
4. Майбутній педагог також перевіряється зі сторони морально-психологічного стану на предмет підготовленості до роботи з підлеглими.
5. Перевіряється рівень педагогічної, психологічної, моральної підготовленості педагога-початківця.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Barone йс mtsai (1996): A Future for Teacher Education: Developing a Strong Sense of Professionalism, In: Sikula йс mtsai (szerk.): Handbook of Research on Teacher Education, MacMillan, New York, 1108 – 1149.
2. Berliner, D. C. (2000): A personal response to those who bash teacher education, Journal of Teacher Education, 5. 349 – 368.
3. Borko, h. – Putman, R. (1996): Learning to Teach, In: Calfee, R and Berliner, D. (szerk.): Handbook of Educational Psychology, MacMillan, New York, 673 – 768.
4. Bleach, K. (1999): The Induction and Mentoring of Newly Qualified Teachers. A New Deal for Teachers, David Fulton, London, 134.
5. Campbell, D. йсd mtsai (2000): Portfolio and Performance Assessment in Teacher Education, Allyn and Bacon, Boston, 325.
6. Darling-Hammond, L. (2001): Standard Setting in Teaching: Changes in Licensing, Certification and Assessment, In: Handbook of Research on Teaching, Fourth Edition (szerk.: Richardson, V.), AERA, Washington, 751 – 776.)
7. Dudóс Margit (2005): A tanórкiрзйsbe belірх hallgatyk нйzeteinek feltóсrsi lehetсйgei, PhD йrtekezйs, ELTE, Budapest
8. Falus Ivóсn (2001): Gondolkodóс йс cselekvйс a pedaggyus tevйkenysйgeiben, In: Bóthory Zoltóсn йс Falus Ivóсn (szerk.): Tanulmóсnyok a nevelйstudomóсny кiрйbxl. Osiris Kiady, budapest, 213-234.
9. Falus Ivóсn (2002a): A pedaggyuskйрзйс modelljei az Eurypai Kццzssйg orszógaiban, In: Цsszehasonlнту pedaggyia (szerk.: Bóbosik Istvóсn йс Kóсpóсti Andrea) ВIP, Вр. 87 – 106.
10. Falus Ivóсn (2002b): A tanuly tanóсr, Iskolakultúra,, 6-7, 75 – 80
11. Falus Ivóсn йс Kimmel Magdolna (2003): A portfyliy, Oktatóсs-mydszertani Kiskцnyvtóсr, Gondolat, Вр. 104.
12. Falus Ivóсn (2004): A pedaggyus, In: Falus Ivóсn (szerk.): Didaktika, Nemzeti Tankцnyvkiady, Budapest, 79 – 102.
13. Falus Ivóсn (2005): A pedaggyuskйрзйс vйge, In: Kiss Брóсd emlйkkonferencia 2003 (szerk.: Kiss Endre) Debrecen, megjelenйс alatt
14. FitzPatrick, J йс Soulsby, D. (2002): Proposal for revised induction standards, TTA, London
15. Guidance (2002): The Induction Period for Newly Qualified Teachers, DfES 582/2001
16. Into Induction 2003, Teacher Training Agency, London, 21.
17. Kaufman, D. (1996): Constructivist-based experiential learning in teacher education, Action in Teacher Education, Summer, 40 – 50.
18. Korthagen, Fred A. J. (In Serch of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education, Teaching and Teacher Education, 2004. 1. 77 – 98.

19. Kotschy Вебта (2003): Szakami fejlesztx/fejlx dx iskolbк – a pedagogyuskйpzйis megъjntбsбnak egy lehetxsйge, Pedagogyuskйpzйis, 3-4. 109 – 118.
20. Krull, E. (2004): Kezdx tnбrok йs tanбrjelцltek gyakorlatбnak tбmogatбsa: a mentorok szerepe, kivбlasztбsa йs кйpzйise, Pedagogyuskйpzйis, 3. 63 – 78.
21. Kyriacou, C. йs O'Connor, A. (2003): Primary Newly Qualified Teachers' Experience of the Induction Year in its First Year of Implementation in England, Journal of In-Service Education, 2. 185 – 200.
22. Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development (1992):
23. Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC, Washington
24. Nahalka Istvбn (2002): Hogyan alakul ki a tudбs a gyermekben? Nemzeti Tankцnyvkiady, Budapest
25. Putman, R. – Borko, H. (1997): Teacher learning implications of new views cognition, In: Biddle йs Bruce (szerk.): International Handbook of Teachers and Teaching, Kluwer, 1223 – 1296.
26. Quatroche, D. J. – Duarte, V. йs Huffman, Joley, G. (2002): Redefining of Assasment of Preservice Teachers. Standard-based Exit Portfolios, The Teacher Educator, 4. 268 – 81.
27. Roden, J. (2003): Bridging the Gap: the role of the science coordinator in improving the induction and professional growth of newly qualified teachers, Journal of In-Service Education, 2. 201-219.
28. Szivбk Judit (1999): A kezdx pedagogyus tapasztalatszerzx folyamatбnak vizsgбlata, PhD йrtekezйis, кйzirat, ELTE, Budapest
29. Szivбk Judit (2004): A kezdx pedagogyus, In: Didaktika, 7. бtdolgozott kiadбs (szerk.: Falus Ivбn), Nemzeti Tankцnyvkiady, Budapest, 490 – 512.
30. Teacher Induction Scheme 2004/2005 (2004) www.scotland.gov.uk/library5/education (letцltve: 2004. 02. 03.)
31. Tickle, L. (2000): Teacher Induction: The Way Ahead, Open University Press, Buckingham, Philadelphia, 215.
32. Totterdell, M. йs mtsai (2002): Evaluation of the Effectiveness of the Statutory Arrangements for the Induction of Newly Qualified Teachers, Queens printer, Norwich
33. TTA (1998): National Standards for Qualified Teacher Status, Teacher Training Agency, London
34. TTA (1999): Career Entry Profile for Newly Qualified Teachers, Teacher Training Agency, London
35. What is the CEDP? (2003) www.tta.gov.uk (letцltve, 2005. 01. 07.
36. Winitzky, N. йs Kauchak, D. (1997): Constructivism in Teacher Education, In: Richardson, V.: (szerk.) Constructivist Teacher Education, Falmer, London, 59-83.
37. Wubbels, T. (1992): Taking account of student teachers' preconceptions, Teaching and Teacher Education, 2. 137-149.
38. Zeichner, K. M. –Liston, D. P. (1996): Reflective Teachind. An Introduction, Lawrence Erlbaum, Mawah

УДК 378.637: 371: 613

Адєсва О.В.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглядається проблема збереження та зміцнення здоров'я учнівської молоді. Для вирішення цієї проблеми пропонується підготовка кожного педагога до валеологічного забезпечення професійної діяльності.

The problem of saving and improving of pupils' health is described in the article. Solution of this problem is in a teacher preparation for the valeological providing of professional activity.

У низці державних документів останніх років турбота про здоров'я молоді, виховання в неї культури здорового способу життя визначається одним з пріоритетних напрямків освіти. В Конституції України підкреслено, що людина, її життя і здоров'я визначаються в

Україні найвищою соціальною цінністю. Відповідно до цих вимог у сучасній науці проблема збереження і зміцнення здоров'я розглядається у напрямку, що визначається як валеологія.

Сьогодні проблема здоров'я дитини в системі освіти є предметом уваги вчених, що працюють в галузі медицини, психології, педагогіки та інших суспільних наук (Г.Л. Апанасенко, В.Ф. Базарний, В.П. Казначєєв, В.О. Мороз, Л.Г. Татарнікова та ін.). Поряд із здоров'ям дитини важливе місце в роботах, присвячених вирішенню означеної проблеми в освітньому просторі, посідають питання формування здорового способу життя у майбутнього вчителя, підготовки його до пропаганди способу життя, що зберігає здоров'я учнів. Зокрема, дослідниками визначено науково-теоретичні положення, що розкривають концептуальні основи змісту процесу формування здорового способу життя, валеологічної грамотності і валеологічної культури педагогів (Ю.Д. Бойчук, Т.В. Книш, С.Ю. Лебедченко, Н.А. П'ясецька, Н.А. Трігуб та ін.); шляхи та засоби формування валеологічної культури, навичок здорового способу життя, одержання валеологічних знань як складової частини професійної підготовки майбутнього вихователя дитячих дошкільних установ (Т.В. Книш, В.В. Нестеренко), особливості підготовки педагога – валеолога (Н.А. Трігуб), валеологічної підготовки майбутніх біологів та вчителів фізичного виховання (О.І. Міхєєнко, А.О. Міненко, І.В. Поташнюк та ін.); обґрунтовано умови формування ціннісного відношення майбутнього педагога до здорового способу життя (Л.Н. Овчінікова). Здоров'я і психологічне благополуччя педагога стали предметом дослідження А.В. Гордєєвої, Г.І. Козирєва, О.П. Корнілова, С.М. Косенок, Л.В. Мітіной, Н.О. Самоукіної, Т.В. Форманюк та інших дослідників.

Втім досвід свідчить проте, що сьогодні проблема здоров'я дитини впродовж навчання у школі вирішується переважно шляхом уведення таких навчальних предметів як валеологія, основи безпеки життєдіяльності, підвищенням якості викладання фізичної культури і збільшенням кількості навчальних годин на фізичне виховання. Незважаючи на ці заходи, результати медичних обстежень свідчать, що проблема втрати дитиною здоров'я під час навчання у школі не тільки не вирішується, але набуває усе більш загрозливих форм прояву.

Мета статті полягає в обґрунтуванні підготовки вчителя до валеологічного забезпечення професійної діяльності, як педагогічної проблеми.

Відомо, що дитинство – це період інтенсивного і цілеспрямованого розвитку, етап найбільш складного і значущого фізичного, інтелектуального і духовно-соціального становлення людини. Саме цей етап співпадає з критичними періодами, що протікають у кожної дитини по-різному і по-різному визначається на її здоров'ї. Сучасними дослідженнями доведено, що серед багатьох чинників вплив соціальних факторів на здоров'я людини складає 60-70% (Г. Л. Апанасенко, В. П. Куликов та ін.) Для школярів такими соціальними факторами виступають, насамперед, комплекс організаційно-педагогічних, до яких входять класно-урочна система навчання, стиль роботи вчителів, відсутність загальної ціннісної установки учнів та вчителів на здоровий спосіб життя, формалізація оздоровчих заходів у життєдіяльності школи, нестача психологічної підтримки, санітарно-гігієнічних умов навчання й інше.

Дослідження фізіологів і психологів свідчать, що під впливом шкільних факторів ризику (стресова тактика педагогічних впливів, інтенсифікація та нераціональна організація навчально-пізнавального процесу, невідповідність методик і технологій навчання віковим і функціональним можливостям дітей) не тільки сповільнюється ріст і загальний розвиток дітей, але і руйнується їх здоров'я. Сила негативного впливу на здоров'я дитини шкільних факторів посилюється тим, що вони діють комплексно, систематично і довгостроково. Фактично на протязі 11 років дитина проводить у школі майже 70 відсотків вільного від сну часу [2]. Ці роки збігаються з періодом їх фізичного і психологічного росту і розвитку, коли його організм найбільш чутливий до будь-яких зовнішніх впливів

Отже, найбільш ефективний шлях рішення цієї проблеми полягає не у викладанні валеології як навчального предмета, а в створенні в навчальному закладі умов, що

дозволяють учням зберігати і зміцнювати своє здоров'я, що формують таку потребу, і усвідомлюються як цінність. Останнє вимагає валеологізації освітнього середовища і учбового процесу, для того, щоб кожен урок і будь-який шкільний захід містили в собі оздоровчий ефект. Тобто вся система шкільної освіти повинна забезпечувати валеологічний підхід щодо організації і забезпечення діяльності учнів у навчальному процесі. З цього випливає, що зусилля педагогів повинні бути зосередженими на учні не тільки як суб'єкти освітньої, навчально-пізнавальної діяльності, але й спрямовані на усвідомлення ними здоров'я як одного зі смислоутворюючих життєвих орієнтирів. Реалізація означеного підходу передбачає наявність наступних складових:

- валеологічно обґрунтований розклад навчальних занять;
- валеологічно педагогічно доцільно організована навчальна діяльність учнів;
- використання активних форм і методів навчання;
- дотримання санітарно-гігієнічних норм не тільки у навчальних приміщеннях, але й у забезпеченні рухової і розумової діяльності учнів;
- створення позитивної психологічної атмосфери у процесі навчання, спілкування і взаємодії вчителя і учнів;
- формування в учнів валеологічної грамотності, яка передбачає не тільки знання про способи збереження здоров'я, але й дотримання поведінки, навчання, способу життя з точки зору їхнього впливу на стан здоров'я.

Отже, результатом діяльності вчителя повинно стати індивідуальне здоров'я школяра, як динамічний комплекс психофізіологічних властивостей і якостей особистості, спрямований на самовдосконалення і здоровий спосіб життя.

Вже сьогодні навчання здоров'ю в широкому сенсі поступово стає невід'ємною складовою освіти. Поряд з викладанням профільних дисциплін валеологія стала обов'язковим предметом в програмі підготовки вчителів усіх спеціальностей. Вчителю належить велика роль у формуванні здорового способу життя. Він є ключовою фігурою навчально-виховного процесу, ефективність котрого визначається не тільки професійною компетентністю, але й залежить від його фізичного і психологічного благополуччя, ставлення до свого здоров'я і здоров'я учнів. Його неповторна індивідуальність як носія валеологічної культури і суб'єкта міжособистісних відносин є головним взірцем і джерелом здоров'я учнів у навчально-виховному процесі. Як носій валеологічної культури вчитель повинен володіти певним мінімумом знань з фізіології і психології розумової праці, гігієни навчально-виховного процесу, психології спілкування тощо. Отже, він сам повинний, у першу чергу, опанувати знаннями, уміннями та навичками раціональної життєдіяльності і вести здоровий спосіб життя та вміти все це відтворювати в організації навчальної діяльності учнів.

Однак, результати нашого дослідження, яке проводилось впродовж 2004-2005 років на базі шкіл міста Одеси та ОНУ імені І. І. Мечникова свідчать, що на практиці ця проблема не вирішується у повному обсязі. Вчителя, з одного боку, розуміють необхідність збереження здоров'я дітей, з другого – не усвідомлюють можливості власної професійної діяльності у валеологізації освітнього простору.

Слід підкреслити, що за даними наукових досліджень, вчителі, як професійна група, відрізняються вкрай низьким рівнем показників фізичного і психологічного здоров'я (Н.А. Трігуб, В.Ф. Лопуха та ін.). Основною проблемою є відсутність у переліку основних цінностей вчителів цінності здоров'я, відсутність мотивації до ведення здорового способу життя, тобто збереження і зміцнення власного здоров'я. За наявності певних теоретичних знань з валеології вони не мають свого практичного втілення у щоденному житті студентів та вчителів

Дослідження, проведене нами на основі аналізу медичних карт студентів педагогічних спеціальностей Одеського Національного університету імені І.І. Мечникова виявило широкий спектр відхилень у здоров'ї майбутніх педагогів. З 200 студентів, яких ми обстежували, умовно здоровими можна назвати не більш 50%. Більш, ніж 30% студентів

мають захворювання шлунково-кишкового тракту, 15% сечостатевої системи, у 20% відзначається знижений зір, у 10% – захворювання органів подиху. Найбільш розповсюджений діагноз – вегето-судинна дистонія – відзначається у 40% студентів. З кожним роком знижується кількість студентів в основній медичній групі, але зростає наповнюваність підготовчої і спеціальної груп. Постійно збільшується кількість студентів, за об'єктивних причин звільнених від занять фізичним вихованням. Студенти затrudнюються відповісти, який у них пульс у спокої, який артеріальний тиск. Викликають занепокоєння дані, що свідчать про те, що багато студентів піддаються шкідливим звичкам (до 87%).

Загально визнано, що одним з важливих факторів здорового способу життя є рухова активність, її вплив на рівень процесів обміну, функцію внутрішніх органів, обсяг м'язової тканини, збільшення життєвої ємності легень, стан серцево-судинної системи організму людини тощо. Саме раціональна фізична активність дозволяє підтримувати стан здоров'я і працездатність людини на високому рівні. Натомість специфіка навчальної праці у вищій школі пов'язана, як правило, з її суттєвим обмеженням. Дефіцит потреби у руховій активності серед студентів складає в середньому 50 – 70% від оптимального рівня. Поряд з цим наше опитування виявило, що ранкову гімнастику регулярно роблять лише 19% юнаків і 7% дівчат, нерегулярно – відповідно – 36% і 24%. Регулярно самостійно фізичними вправами займаються 14% юнаків і 3% дівчат. Юнаки найбільш активні у відвідуванні спортивних секцій – 27%, серед дівчат – це 7% від загальної кількості опитуваних.

Як засвідчують відповіді, 64% студентів мають середній рівень знань про здоров'я, 27% – низький і лише 9% студентів мають високий рівень валеологічних знань. При визначенні обставин, що сприяють збереженню здоров'я дитини під час навчальної діяльності більшість студентів (60%) мали утруднення з відповіддю. У 35% студентів немає переконаності в цінності культури здоров'я і потреби її трансляції в майбутню професійну діяльність, 57% студентів скептично відносяться щодо обговорення питань культури здоров'я в рамках вивчення профілюючих педагогічних дисциплін і опанування технологією професійно-педагогічної діяльності.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок що студенти які сьогодні навчаються у вищих педагогічних закладах не тільки мають низький рівень здоров'я, здебільше не підтримують здоровий спосіб життя, але й погано усвідомлюють, що таке здоров'я; не мають уяви як допомогти майбутнім учням зберегти і зміцнити здоров'я. Тобто знання, які одержують студенти про здоров'я і здоровий спосіб життя під час навчання у вищому навчальному закладі не наповнюються значущим для них особистісним змістом.

У зв'язку з цим постає питання про інтеграцію теоретичних знань з валеології і особистісного досвіду студентів з підтримки та зміцнення свого здоров'я, спрямовану на створення і осмислення валеологічної доцільності дій вчителів предметників як необхідної умови організації навчальної діяльності дітей на уроці. З цією метою нами розроблена експериментальна програма, що забезпечує валеологізацію професійної діяльності вчителя, її спрямованість на створення здоров'єзберігаючого середовища для навчально-пізнавальної діяльності учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Апанасенко Г.Л., Попова Л.О. Медична валеологія (Вибрані лекції). – К.: Здоров'я, 1998. – 248 с.
2. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., доп. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2005. – 496 с.
3. Никифоров Г.С. Психология здоровья: Учебник для вузов. – Санкт Петербург.: Питер, 2003. – С. 607.
4. П'ясецька Н.А. Формування валеологічної культури майбутніх учителів у вищих закладах освіти І-ІІ рівнів акредитації. Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – К., 2004. – 23 с.
5. Тригуб Н. А. Формирование валеологической культуры педагога // Автореф. дис. ... канд. пед. наук – Каз., 1999. – 24 с.

НАВЧАЛЬНИЙ ДІАЛОГ У АГРАРНОМУ ВНЗ: ПЕРЕВАГИ І ПРОБЛЕМИ

Стаття присвячена вивченню проблеми використання діалогічних методів навчання в аграрному ВНЗ, їх впливу на організацію навчального процесу і, відповідно, професійну підготовку майбутніх спеціалістів-аграріїв. Показуючи необхідність втілення нових форм навчання, автор порівнює точку зору викладачів і студентів з цього питання, подає детальний опис переваг і можливих ускладнень у використанні різних форм навчання на основі діалогічного спілкування.

This article is devoted to researching of problem of using of dialogic methods of teaching in agrarian universities, to their influence on organization of educational process and, accordingly, professional preparation of future specialists-agrarians. Showing the necessity of introduction of new forms of teaching, an author compares the points of view of teachers and students through this question, the detailed description of advantages and possible complications leads in the use of different forms of teaching on the basis of dialogic intercourse.

Аграрні вищі навчальні заклади України знаходяться на шляху оновлення, як і вся вища освіта нашої країни. Стрімке зростання останнім часом вимог до професійної підготовки майбутніх аграріїв спонукає до пошуків нових, більш інтенсивних засобів і методів навчання. На передній план виходить *проблема* використання таких форм занять, які мали б значно вищу ефективність у порівнянні з традиційними.

Нові організаційні форми занять “означають відмову від традиційного інформування студентів відносно “основ наук” і реалізацію діалогічних відносин між викладачами і слухачами” [1: 117].

Різні аспекти навчального діалогу були предметом вивчення багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених таких, як І.Д.Бех, А.М.Бойко, В.П.Беспалько, А.А.Вербицький, С.У.Гончаренко, М.Н.Гутієв, І.А.Зязюн, Т.І.Сущенко, В.Л.Шатуновський та ін. Проте питання необхідності впровадження діалогічних методів навчання у практику аграрних ВНЗ, переваги таких форм організації занять та проблеми, які можуть при цьому виникнути, потребують окремого дослідження. *Мета статті* – висвітлити результати дослідження цих аспектів використання діалогічних методів навчання у аграрному ВНЗ.

Безперечно, підготовка до занять діалогічного типу є кропіткою, забирає багато часу, вимагає від викладача постійного самовдосконалення, підвищення рівня педагогічної майстерності, а тому далеко не всі викладачі схильні їх застосовувати, надаючи перевагу традиційним видам занять.

Студенти, навпаки, прагнуть до нового, навіть якщо вони інколи не вміють точно сформулювати сутність своїх прагнень. Переважна більшість студентів визнає необхідність широкого впровадження діалогічних методів навчання, керуючись при цьому різними мотивами. Наступний перелік відображає основні причини необхідності використання діалогу у навчанні, вказані студентами. Слід враховувати, що студенти мали право зазначати не одну, а кілька причин.

Причини необхідності використання діалогічних методів навчання з точки зору студентів аграрних ВНЗ:

- пошук альтернативи до застарілих форм навчання (75%);
- створення атмосфери доброзичливості (62%);
- краще засвоєння фахових знань у порівнянні з іншими методами (56%);
- формування навичок діалогічного спілкування (51%);
- наближення діалогічних методів навчання до вимог майбутньої професійної діяльності (42%);
- оволодіння навичками аргументування певної точки зору(21%);

- прагнення до активної пізнавальної діяльності (20%);
- бажання інтенсивного обміну інформацією (16%);
- прагнення до творчого процесу на противагу до механічного відтворення знань (8%) .

Як стає очевидним з вище наведеного списку причин необхідності використання навчального діалогу, найголовнішими рушійними мотивами для студентів є пошук альтернативних форм навчання на противагу застарілим формам і прагнення до навчання у доброзичливій невимушеній атмосфері, яку можна створити за допомогою застосування діалогу у навчанні.

Перелік причин, що спонукають до використання діалогічних методів навчання у педагогічному процесі аграрних ВНЗ, названих викладачами, відрізнявся від студентських уявлень. Це можна прослідкувати за наступним списком. Так само, як студенти, викладачі могли вказати кілька причин, а не обмежуватись однією.

Причини необхідності використання діалогічних методів навчання з точки зору викладачів аграрних ВНЗ:

- активізація навчальної діяльності (81%);
- висока ефективність засвоєння фахових знань (72%);
- формування і розвиток умінь і навичок діалогічного спілкування (68%);
- розвиток аналітичних навичок та умінь (54%);
- формування толерантного ставлення до тих, хто думає інакше (47%);
- стимуляція креативності студентів (41%);
- можливість спрямовувати пізнавальну енергію студентів у продуктивне русло (33%);
- створення умов для самовияву студентів (29%);
- засвоєння студентами норм і правил мовленнєвого етикету (22%).

Порівнявши обидва списки причин необхідності застосування діалогічних методів навчання, спостерігаємо чітке співпадання точок зору викладачів і студентів з двох позицій: вища ефективність засвоєння фахових знань у порівнянні з традиційними формами навчання і розвиток умінь та навичок діалогічного спілкування. Причому обидві причини були відзначені більш, ніж половиною опитуваних.

Заслуговує на увагу той факт, що на першому місці, на думку викладачів, знаходиться активізація навчальної діяльності.

Активізація навчального процесу є одним із першочергових завдань у практиці аграрних ВНЗ і включає в себе вдосконалення методів та організаційних форм навчально-пізнавальної діяльності. Як показало дослідження, такі вимоги як активізація навчального процесу, більш ефективно засвоєння фахових знань та розвиток діалогічної співпраці найповніше задовольняються при використанні діалогічних методів навчання.

Проте подальший аналіз впливу діалогічних методів навчання на організацію навчально-виховного процесу виявив поруч з перевагами і цілий ряд можливих утруднень та проблем, які ми для більшого унаочнення згрупували у таблицях 1 та 2.

Таблиця 1.

Організаційні форми навчання на основі діалогічного спілкування (лекційний блок)

Організаційна форма	Переваги	Можливі утруднення і проблеми
Лекція-бесіда	Швидке виявлення загального рівня знань студентів, спрямованості їх інтересів, наявності і рівня мотивації до вивчення дисципліни чи теми. Залучення студентів до активної співпраці з викладачем. Атмосфера „розкнутості”.	Складність повного залучення студентів до активної роботи (особливо, якщо вони виявляють незначний інтерес).
Проблемна лекція	Активізація уже набутих знань. Творче засвоєння нових знань. Інтенсивна інтелектуальна співпраця студентів і викладача. Усвідомлення студентами власних можливостей при вирішенні проблемних питань. Колегіальність при прийнятті рішення.	Пасивність студентів, які не мають відповідних базових знань.
Лекція із запрошенням опонента	Усвідомлення рівноправності різних точок зору на одну проблему. Пробудження сумнівів. Розвиток навичок та умінь аргументування. Висока інтелектуальна „напруженість”.	Тривалість і складність підготовки.

Таблиця 2.

Організаційні форми навчання на основі діалогічного спілкування (семінарський блок)

Організаційна форма	Переваги	Можливі утруднення і проблеми
1	2	3
Семінар-бесіда	Можливість висловитись усім студентам. Відносна легкість подолання побоювань. Активна співпраця окремого студента з одногрупниками і викладачем. Невимушена атмосфера.	Обов'язковість ретельної самостійної підготовки студентів.
„Круглий стіл”	Тісний візуальний контакт. Широке застосування невербальних засобів спілкування. Можливість активного відстоювання власної позиції. Розвиток уміння чітко і коротко формулювати власну думку.	Незвичність для студентів даного виду роботи.
„Мозковий штурм”	Стимуляція творчої активності і продуктивності. Продукування стрижневих понять, які у подальшому можуть розвиватись як ідея. Творчий імпульс до нестандартного вирішення професійних завдань.	Побоювання студентів щодо критики їх ідей з боку інших учасників.
Прес-конференція	Розвиток уміння коректно і стисло формулювати питання і відповідати на питання інших.	Брак мовленнєвих навичок і умінь.
Дискусія	Можливість публічного обговорення спірного питання. Підвищення інтенсивності навчального процесу. Активна співпраця студентів. Унаочнення необхідності пошуку шляхів досягнення компромісу. Розвиток толерантності.	Складність підготовки. Необхідність детального планування ходу дискусії. Потенційна можливість переходу дискусії у некеровану суперечку.

1	2	3
Диспут	Розвиток у студентів логічного мислення. Пошуки спільного рішення. Розвиток уміння стримувати емоції.	Складність підготовки. Можлива загроза вимушеного мовчання чи „тиску” ведучого на учасників диспуту.
Гра	Відтворення закономірностей і норм професійної діяльності. Моделювання відносин і умов професійної сфери. Становлення міжособистісних зв'язків і взаємин. Розвиток емпатії.	Складність при відтворенні предметного і соціального контексту майбутньої професійної діяльності.

Підсумовуючи отримані дослідницьким шляхом дані про вплив діалогічних методів навчання на організацію взаємодії суб'єктів навчального процесу, а відповідно і на професійну підготовку майбутніх фахівців-аграріїв, можна зробити *висновок* про те, що:

- 1) зростає зацікавленість студентів до оволодіння професійними знаннями, умінями та навичками;
- 2) формується стійкий інтерес до майбутньої професійної діяльності;
- 3) активізуються різні форми чуттєвого та логічного пізнання навколишнього світу;
- 4) пробуджуються сумніви щодо начебто загальновідомих тез і, в свою чергу, спонукають до індивідуальної активної пізнавальної діяльності;
- 5) пізнання перетворюється з механічного процесу вимушеного оволодіння знаннями у творчу діяльність з пошуку знань про навколишній світ;
- 6) підвищується рівень володіння умінями і навичками співпрацювати з партнерами у фаховій галузі;
- 7) надається імпульс і формується прагнення до інтелектуальної співтворчості;
- 8) формуються і вдосконалюються уміння і навички діалогічної співпраці студентів і викладачів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. Гутиев М.Н. Деловые игры в учебном процессе сельскохозяйственных вузов. – Краснодар, КСХИ, 1989. – 98 с.
3. Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность. – Рига: Эксперимент, 1999. – 180 с.

УДК 378.147

Борисенко Т.Г.

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗАЦІКАВЛЕНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СПІЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

У статті розглядаються складові формування у майбутніх учителів музики зацікавленого ставлення до організації спільної навчальної діяльності учнів: розвиток інтересу, активізація уваги, формування уявлень та понять, стимулювання особистісних мотивів.

The article studies the principal trends of getting future music teachers interested in pupils' joint study activities. Among these activities the most important are the following: interest

development, attention enhancing, forming new perceptions and notions, individual motives stimulation.

Сучасна вища освіта в Україні спрямована на підготовку висококваліфікованих спеціалістів, інтелектуально та творчо розвинутих професіоналів. У своїй роботі майбутні вчителі музики покликані відкривати учням світ прекрасного, виявляти їх творчі здібності, залучати до активної музичної діяльності, навчати організовувати взаємодію між собою.

Підготовка вчителів музики до організації спільної навчальної діяльності між групами класу відбувається ефективно за умови формування у майбутніх учителів музики зацікавленого ставлення до організації спільної навчальної діяльності учнів. Вона реалізується за такими напрямками: стимуляція особистісних мотивів, формування уявлень та понять, розвиток інтересу та активізація уваги студентів на організації спільної навчальної діяльності учнів.

Одним із завдань професійної підготовки студентів у вищому навчальному педагогічному закладі є формування стійкої мотивації на успішність вирішення виробничих завдань, здатність приводити наявні умови відповідно до сучасних вимог, які впливають із мети, змісту навчального процесу та його власного бачення проблем навчання. Отже, побудова навчального процесу саме за цим параметром дозволяє розвивати особистісні властивості майбутніх учителів, які корегують його професійну позицію, поведінку, спрямовують на індивідуальні досягнення в педагогічній діяльності. Поряд з цим у студентів відбуваються процеси самоактуалізації, самопізнання та подальшого професійного самовдосконалення, завдяки яким студент має можливість на практиці задіяти свій духовний потенціал, використати організацію спільної навчальної діяльності учнів на уроках музики з метою засвоєння ними дійсності за законами краси.

Формуванню мотивів у учнів під час спільної навчальної діяльності та мотивації майбутніх учителів до педагогічного спілкування присвячені праці О. Блінової, А. Маркової, А. Матіс та ін. Ми розглядаємо стимулювання особистісних мотивів майбутніх учителів музики як складову формування їх зацікавленого ставлення до організації спільної навчальної діяльності учнів, що визначаємо першою педагогічною умовою ефективної підготовки майбутніх учителів музики до зазначеної діяльності. Цей процес відбувається при застосуванні таких методів як імітація організації спільної навчальної діяльності учнів, ділова гра, аналіз певних форм її втілення тощо.

Формування у студентів уявлень та понять щодо організації спільної навчальної діяльності учнів на уроці відбувається шляхом організації їх власної спільної навчальної діяльності на практичних заняттях. При цьому змінюються їх особистісні мотиви щодо організації даної діяльності.

Як показала практика, студенти активно включаються у такі форми роботи, тому що зацікавлені у моделюванні діяльності, яку будуть виконувати учні на уроці. У студентів з'являється можливість прослідкувати як будуть змінюватися учні при взаємодії зі своїми однокласниками, як вони оволодіватимуть певними знаннями, способами взаємодії, вирішуватимуть певні завдання. У такій спільній навчальній діяльності перед студентами висувуються нові цілі, що спрямовані на оволодіння матеріалом, їх діяльність починає визначатися досягненням навчально-пізнавальної мети. Таким чином, у студентів формується уявлення про доцільність спільної навчальної діяльності учнів, її корисність та важливість для досягнення навчально-виховних завдань уроків музики в школі.

Формування уявлень та понять про організацію спільної навчальної діяльності учнів сприяє активізації використання майбутніми вчителями даної форми діяльності на уроках музики. Студенти пізнають, що організація спільної навчальної діяльності учнів має багато переваг: дозволяє економити час, диференціювати навчання, підвищувати ефективність засвоєння знань тощо.

Одним із важливих моментів є те, що студенти знайомляться та опановують різні типи взаємодії, які утворюються між учителем та учнями:

- довірливо-діалогічна (висока активність, прагнення до рівноправності та взаєморозуміння);
- альтернативна (повна самовіддача з боку вчителя, яка межує з недовірою до самостійності учня, чутливість у поєднанні з байдужістю);
- конформна (поверхове спілкування з недостатнім розумінням комунікативної мети, зовнішня доброзичливість і внутрішня байдужість, низька самооцінка);
- індиферентна (підкреслена дистанція, відторгненість, низька чутливість до стану виховання, висока самооцінка);
- рефлексивно-маніпулятивна (егоцентрична спрямованість особистості, добре знання учнів у поєднанні з відторгненістю, нещирістю, висока самооцінка);
- авторитарно-монополістична (орієнтація на виховання-примушування, ігнорування точки зору учнів, низька рефлексія, висока самооцінка);
- конфліктна (педагогічний песимізм, скарги на невміння учнів, низький самоконтроль).

Знання цих положень дозволяє майбутньому фахівцеві визначити той тип відносин, який він може створювати при організації спільної навчальної діяльності.

У процесі формування уявлень та понять у студентів утворюється особисте модельне уявлення про спільну навчальну діяльність учнів. Відбувається цей процес за такою схемою: а) опис складників навчального процесу (уявлення про себе як про вчителя, про своїх учнів, про навчальний предмет і застосовану педагогічну технологію); б) аналіз визначених складників, спрямованих на фіксацію найбільш суттєвих і особливо вагомих на цей момент компонентів, які необхідні для організації спільної навчальної діяльності учнів. Виокремлення в уяві моделі спільної навчальної діяльності учнів, аналіз розривів та розходжень між її компонентами дає майбутньому вчителю можливість проаналізувати засоби організації цієї діяльності, що в свою чергу сприяє розвитку його професіоналізму.

При формуванні у студентів уявлень та понять про організацію спільної навчальної діяльності учнів, при напрацюванні ними досвіду організації зазначеної учнівської діяльності відбувається розвиток інтересу щодо організації такого процесу. Студенти помічають позитивні сторони взаємодії учнів, що виникають, коли відбувається активний обмін способами навчальної діяльності, її операціями, інформацією тощо. Саме зміст того обміну, що відбувається, дозволяє студентам зрозуміти специфіку взаємодії учнів у спільній діяльності.

Інтерес студентів до організації спільної навчальної діяльності розвивається, коли вони переходять за допомогою різних форм означеної діяльності учнів від однієї взаємодії до іншої, вчитель досягає зближення кількох позицій, які потім з'єднуються в діяльності одного учня, тобто в нього формується здатність порівнювати різні точки зору й при особистій діяльності. Цей процес супроводжується задовільним ставленням до спільної навчальної діяльності, формується мотив співпраці. Вона, за В. Сластьоніним, як найвищий ступінь спільної навчальної діяльності учнів не завжди легко реалізується в роботі кожного вчителя, і тому майбутнім учителям слід допомагати в її реалізації.

Важливим елементом у формуванні зацікавленого ставлення студентів щодо організації спільної навчальної діяльності учнів на уроці є активізація уваги. Частіше вона розвивається саме в процесі взаємодії з партнером. Студент зосереджує свою увагу на тому, що така діяльність відбувається на навчальному матеріалі і спрямована на досягнення особистісного результату – засвоєння нових знань, вмінь, навичок.

Активізація уваги та формування уявлень і понять організації спільної навчальної діяльності учнів дає можливість залучати учнів до засвоєння навчального матеріалу. При цьому студенту необхідно аналізувати відносини учнів, що утворюються під час виконання спільної навчальної діяльності, співставляти отримані дані, висловлювання учнів про мету їх діяльності і її результати. Усе це сприяє формуванню уявлення про те, як організувати спільну форму навчальної діяльності учнів, що в них їх зацікавлює (яку мету вони ставлять), чи вдається актуалізувати мету учнів при виконанні ними спільної навчальної діяльності.

У процесі підготовки студентів необхідно активізувати їх увагу на тому, що при організації спільної навчальної діяльності учнів на уроці необхідно створити ситуацію стимуляції інтересу до даної форми роботи. Для молодших школярів включення у спільну навчальну діяльність відбувається більш результативно через гру. У підлітків найбільше виявляється бажання обговорити що-небудь з однолітками. Крім того, учні цього віку бажають звернути на себе увагу, стати помітними серед інших.

Отже, зацікавлене ставлення до організації спільної навчальної діяльності учнів на уроках має наскрізно проходити крізь усю систему підготовки майбутніх учителів музики і реалізовуватися шляхом:

- розвитку інтересу до вказаної проблеми;
- концентрації уваги студентів до процесу організації спільної діяльності учнів на уроці;
- набуття уявлень та понять про аналізовану педагогічну проблему;
- стимулювання особистісних мотивів щодо організації спільної навчальної діяльності учнів на уроках музики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Блінова О.Є. Відкритість як мотиваційна готовність майбутнього вчителя до педагогічного спілкування // Педагогіка і психологія. – К., 2002. – №1–2. – С. 97-104.
2. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192с.
3. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516с.
4. Слостенін В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224с.

УДК 378. 147: 82 І

Бутева В.Є.

ДО ПИТАННЯ ПРО ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЧИТАЧА

У статті з'ясовуються підходи до формування у студентів читацької стратегії на основі комунікативної компетенції, що розглядається в сучасній лінгводидактиці в рамках когнітивно-комунікативної моделі. Висувається положення, що процедурне знання відносно читаного буде стратегією читання.

The ways of students' forming reading strategy on the basis of communicative competence, which was analysed in modern linguadidactics in the sphere of cognitive and communicative model have been found out in the article. The principle that procedural knowledge concerning reading would be the strategy of reading has been proposed in the article.

Метою цієї статті є розглянути існуючі підходи до формування стратегічної компетенції читача з урахуванням сучасних досліджень у форматі когнітивно-комунікативної моделі.

Поняття комунікативна компетенція (КК) є центральним в комунікативному підході навчання іноземних мов.

Загалом методисти сходяться на думці, що під КК читача розуміється здатність адекватно сприймати автентичні тексти на мові, що вивчається, і витягувати з них інформацію відповідно до завдань і умов читання.

Одним з компонентів структури КК є прагматична або стратегічна компетенція, що дозволяє читачу індивідуально реалізувати всі інші компоненти КК (лінгвістичну,

предметну, текстову) на кожному конкретному тексті відповідно до його цілей читання, умов і рівня розвитку КК читача.

Що ж виступатиме ключовим чинником до формування даної компоненти?

Поза сумнівом, що формування у студентів немовного ВНЗ стратегічної компетенції можливе тільки у форматі когнітивно-комунікативного підходу, що одержує все більший розвиток в сучасній методиці. Когнітивно-комунікативний підхід є однією з трансформацій комунікативного підходу, що враховує стиль смислового сприйняття дорослих читачів, які читають професійні тексти з позицій значущості інформації, укладеної в тексті для вирішення особистих цілей читання. Серед основних характеристик даного підходу виступає наявність індивідуальної **стратегії** читача. Дане поняття є базисним поняттям стратегічної компетенції в структурі КК. Саме трактування “стратегії”, фахівцями в області психології і методики навчання іноземних мов, дуже суперечливе: від поведінки, знання про розуміння до переробки інформації.

У рамках когнітивно-комунікативної моделі навчання читання, яка включає автентичні тексти за вузівськими спеціальностями, інтерактивні методичні прийоми навчання студентів направлені на використання всіх видів контексту, а також оволодіння студентами когнітивними стратегіями читання, ми вважаємо, що стратегія – певний підхід до вирішення завдання, що виражається у ряді конкретних дій особи в заданій послідовності, приводить до бажаного результату.

Не менш суперечливими є і підходи до формування стратегічної компетенції. Так, психологи вважають, що тільки за наявності метакогнітивних, соціоафективних і когнітивних стратегій, які допомагають студенту планувати свою діяльність, управляти нею, оцінювати її, а також управляти власним емоційним станом, можна говорити про сформованість стратегічної компетенції студентів:

- метакогнітивні стратегії – стратегії саморегуляції, оцінюючі діяльність студентів і дозволяючи відповісти на питання: як я здійснюю учбову діяльність, і як я можу зробити це краще?;
- соціоафективні стратегії – стратегії комунікації і самоконтролю, допомагаючи студенту взаємодіяти з іншими з метою підвищення ефективності навчання і управляти власним емоційним станом, що робить можливим відповіді на питання: як я можу допомогти в навчанні іншим, і як вони можуть допомогти мені?;
- когнітивні стратегії – стратегії, відповідні певним завданням, допомагаючи студентам активно маніпулювати матеріалом, що вивчається, і відповісти на питання: як я можу це зрозуміти, і як я можу це запам’ятати?

У методистів цей підхід гранично простий і визначається фактичними умовами переробки інформації. Існує дві стратегії: учбова і комунікативна, володіючи якими можна говорити про формування стратегічної компетенції.

- учбові стратегії – цей тип характеризує особливості “введення” інформації – її переробки, зберігання і пошуку. Учбові стратегії сприяють розвитку лінгвістичної компетенції в рамках мови, що вивчається;
- комунікативні стратегії пов’язані з особливостями “виведення” інформації, тобто тим, яким чином індивід на основі одержаного досвіду виражає свої думки за допомогою мови.

Даючи характеристику стратегіям, Т.А. ван Дейк наділив їх гнучкістю, оскільки вони є свого роду робочими гіпотезами щодо правильної структури і значення тексту в тому плані, що подальший аналіз поступаючої інформації може не тільки підтвердити, але й відхилювати їх.

Дійсно, формування стратегічної компетенції читача художнього тексту базуватиметься на проектній стратегії (за Фуко). В рамках цієї комунікативної стратегії проблема трансляції знань в принципі не ставиться, принаймні, вона не є першорядною, а на перший план виступає проблема вироблення способів суб’єктивізації, які Фуко називає “практиками себе”. У протилежність цьому, стратегічна компетенція читача професійно

орієнтованого тексту буде обмежена рамками предметної компетенції читача, яка є загальною культурою фахівця і включає частину концептуальної системи особи, знання студента з даного напрямку науки. Це основна частина фонових знань.

Ключовим же підходом до формування у студента гарної оптимальної читацької стратегії є використання контексту. А компетентним читачем вважають такого читача який уміє антиципувати, передбачати читане, будувати припущення, спираючись на семантичну, синтаксичну і звукобуквенні системи, які називають “системами підказок.” Підказки у вигляді окремих фрагментів, слів, буквосполучень, конструкцій фрази і т.д. допомагають читачу миттєво визначити місце нової текстової одиниці, її функцію, як би вставити її в загальну картину, що вже склалася в голові читача до моменту його зустрічі з нею, – процес названий “контекстуалізацією” [1].

Відповідно до представлень сучасної когнітивної психології інформація в пам'яті людини перебуває в двох формах: декларативне знання (що ми знаємо з даної теми) і процедурне знання (знання того, що робити з декларативним знанням).

Б. М. Гаспаров висунув теорію згідно з якою декларативне знання міститься в пам'яті людини у вигляді комунікативних фрагментів, які зберігаються в пам'яті цілком як готові до вживання шматки мовного матеріалу . При цьому читач не замислюється над правилами побудови даних фрагментів.

У разі відсутності фонових знань у читача контекстуалізація як окремих текстових одиниць, так і самого тексту відбувається дуже важко або зовсім не відбувається.

Саме тому ми вважаємо, що процедурне знання відносно читаного буде стратегією читання.

Формуванням же стратегічної компетенції буде навчання використання інформативної основи читача для сприйняття нової інформації і нарощування інформативної основи за допомогою контекстуальних підказок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно орієнтованого читання в немовному ВНЗ: Монографія. – К.: Фірма “ІНКОС”. 2005. – 315 с.
2. Андерсон, Джон Р. Когнитивная психология // 5-е издание. – СПб: Питер, 2002. – 496 с.
3. Т.А. ван Дейк, Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1988. – Выпуск 23. – С.153-208.
4. Леонтьев П.М. Различные подходы к определению стратегий овладения устным иноязычным общением. – Материалы докладов научно-практической конференции. – Минск, 2005. – С. 103-106.
5. Силкович А.А. Стратегии поиска научной информации в процессе чтения литературы по специальности // Непрерывное обучение иностранным языкам: методология, теория, практика. Материалы докладов научно-практической конференции. – Минск, 2002. – С. 56-66.
6. Brown H.D. Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Prentice Hall Regents, Simon and Chuster Company – Viacom company, 1994. – 496 p.

УДК 37.034

Бутенко Л.В.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЛІТЕРАТУРИ ДО ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

У даній публікації здійснено аналіз особливостей професійно-педагогічної підготовки учителів літератури до інтерпретації художніх творів в старших класах загальноосвітньої школи.

The article presents the analysis of the professional training peculiarities of the Literature teachers who are concerned with the interpretation of the works of fiction in the senior grades of a secondary school.

Постановка проблеми. В основу розуміння педагогічно-творчого підходу до інтерпретації художніх творів майбутнім учителем літератури у середній школі покладено усвідомлення рушійної сили розвитку людської думки і неодмінної цінності художніх здобутків. Людина має здійснювати власний розвиток і розвиток суспільно-культурного середовища, свого етнічного осередку. Розвиток – духовний ріст, коли людина не просто приймає знання і цінності, які їй надає соціум, школа, наука, а усвідомлює їх у контексті часу, у контексті даного їй свідомого й інтуїтивного розуміння змісту, цілей і цінностей сучасності. Інтерпретація тут виступає як спосіб гармонізації цінностей сучасного і минулого.

Художня література, яка визнана за своїм змістом і жанровими, стилістичними ознаками надбанням культури народу складає так звані вічні цінності. Що дає підстави розглядати художній твір як цінність, надбання цілого народу? Звернення до багатьох праць, дало наступні результати: по-перше, наявність народної символіки, яка уособлює коло речей і явищ, які вважаються священними, необхідними, обов'язковими у житті і побуті; по-друге, висвітлення проблем розвитку етносу, його збереження, призначення; по-третє, прославляння та опис вчинків національних героїв, учителів народу та висвітлення визначних подій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Усвідомлення вчителя, його ролі у суспільстві неодмінно пов'язується з його справжністю. Це особистість та постать, яка підказує, наставляє. Про роль учителя у розвитку народу у вихованні молодого покоління не одноразово свідчать різні факти з історії народу. Просвітницькі центри, осередки освіти завжди збирали джерела знань – книги, тобто вони сприяли доступу знань до широких мас, вони аналізували потреби часу і вирішували, чому навчати молодь, які знання необхідні, вони виступали джерелом передачі знань і цінностей із покоління в покоління, у взаємодії людського простору.

Завдання дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні особливостей професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів літератури до інтерпретації художніх творів.

Результати дослідження. На підставі проведеного теоретичного аналізу наукових джерел можемо зазначити, що на процес підготовки до інтерпретації художнього твору вчителя літератури впливає багато факторів: стан розробленості методичного матеріалу з інтерпретації художніх творів у школі, світогляд та відкритість учнів, власні психологічно-особистісні якості.

Методична підготовка до інтерпретації мистецтва у школі майбутнім педагогом у стінах університетів й інститутів на сьогодні відбувається частково через різні види діяльності, у межах яких загальна теоретична обізнаність досягається вивченням курсів з теорії літератури, надалі забезпеченням умов для отримання досвіду системного аналізу творів і літературних напрямків. Різноманітність змісту, форм і методів спостерігається у курсах підготовки студентів різних профілів: серед тих, якого готують до викладання зарубіжної літератури, іноземної, української. Це свідчить про те, що підхід до процесу інтерпретації може бути різним, існує різний методичний матеріал.

Підготовка учнів – один із факторів, який не в останню чергу впливає на процес інтерпретації вчителем художнього твору. У навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів має вирішуватися питання взаємодії вчителя з учнями різного рівня готовності до продуктивної віддачі на уроці.

Готовність учителя – складова умови його успіху на уроці. Готовність учителя до інтерпретації художніх творів – це усвідомлення себе як творчого кваліфікованого педагога,

який хоче, вмiє і бажає пробуджувати рiзні якостi в учнiв за допомогою iнтерпретацiї художньої лiтератури.

Психолого-особистiснi якостi видiляються окремою категорiєю, адже вони складають неповторну сторону кожного педагога, незалежно вiд рiвня його пiдготовки, визначаючи його прагнення, стiйкiсть, бажання, здатнiсть бути яскравим i гарним вчителем.

Пiдготовка учителя – це вплив на стан його готовностi до iнтерпретацiї художнiх творiв. Майбутнiй учитель має володiти професiйними якостями задля здiйснення зазначеної дiяльностi. Ми вважаємо, що для досягнення високого рiвня пiдготовки майбутнього вчителя лiтератури в наш час у процесi його пiдготовки доцiльно враховувати змiст, порядок, iнтенсивнiсть та якiсть навчально-виховного впливу.

У процесi євроiнтеграцiї освiти, професiйне навчання набуває нових якостей, оцiнка яких може мати рiзне забарвлення. Одна iз нових якостей освiти полягає в тому, що втрачається така її якiсть, як системнiсть матерiалу для набуття вiдповiдних знань кожним учасником, студент вiльний бiльш гнучко обирати той науковий рiвень i спектр. Таким чином втрачається системний монiторинг загального свiтогляду педагога. Тим бiльш актуальною стає праця, спрямована на висвiтлення системно того багажу знань i вмiнь, якими має бути надiлений майбутнiй учитель лiтератури для iнтерпретацiї художнiх творiв у класi.

Система знань i вмiнь, необхідних для iнтерпретацiї вчителем лiтератури художнiх творiв: знання з лiтератури, культури, фiлософiї, iсторiї; знання про рушiї особистiсного розвитку, про потреби людини в художнiх явищах, про культурний розвиток нацiї; знання про свiт подiй у культурному життi сьогодення, про перспективи i критерiї розвитку свiтової культури, про потреби суспiльства у класичному та сучасному мистецтвi.

До умов, якi забезпечуватимуть отримання необхідних знань i умiнь належатиме створення системи матерiалу про професiйний словник учителя лiтератури; створення умов для доступу i ознайомлення з вiтчизняними та iноземними сучасними i минулими фiлософами i митцями; надання системи знань про iсторiю мистецтва та культури України й свiту в цiлому; знань про культуру i можливостi iнформацiйної комунiкацiї; знання про сучасне культурне життя краiни, його потреби i цiнностi.

Знання про рушiї особистiсного розвитку потрібнi вчителевi задля особистiсного пiдходу до кожного учня, для того, щоб зробити урок *цiкавим*.

Знання про свiт подiй сьогодення. Деякi iсторики вказують на те, що процесовi розвитку культури суспiльства властивi якостi процесу розвитку людини у її вiковому поетапному дорослiшаннi. Саме тому актуальними стають то однi критерiї i принципи, то iншi. Слiдкування за пульсацiєю розвитку культури нацiї – дуже важливо для людини яка виховує майбутнє поколiння, чутливе до потреб i подiй часу. Знання про перспективи i критерiї розвитку свiтової культури дають фундамент бачення цiнностей художнього фiлософського начала у людини в цiлому.

До особливих вмiнь, якi дозволятимуть майбутньому вчителю здiйснювати iнтерпретацiю художнiх творiв належать вмiння акцентувати, увиразнювати, захоплювати, бачити у перспективi.

Iнтерпретацiя вчителем лiтератури художнього твору – це процес i форма проведення уроку з акцентами i результатами, висновками, органiзацiєю i завданнями. Тому важливо визначити свої акценти процесу iнтерперацiї художнiх творiв учителем лiтератури у середнiй школi. Як вiдомо, майбутнiй фахiвець проходить тривалий шлях професiйної пiдготовки, де формуються його вчительськi якостi, i зокрема вмiння працювати з текстом, розумiти мистецтво i все, що з ним пов'язано та вiдчувати потреби молодi у культурному розвитку. Сучасна система виховання майбутнього учителя лiтератури побудована на двох важливих завданнях: духовно розвивати особистiсть та виховувати у нього професiйнi якостi. Однак на фонi цiєї системи, яка готує вчителя, що вiдповiдатиме сучасним стандартам освiти в Україні, питання пiдготовки його до iнтерпретацiї художнiх творiв вимагає особливого пiдходу.

Система підготовки майбутнього вчителя літератури, в цілому, має системний і універсальний характер. Окрім того, можна виділити сучасні вимоги і завдання, які висуваються в актуальних наукових дослідженнях, присвячених мистецькому та загальноосвітньому вихованню молоді. (Вставка про аналіз загальної ситуації і пріоритетів у підготовці учителя літератури).

Критерії, за якими сучасні учні оцінюють учителя літератури. Що стосується учнівської молоді, її ставлення і побажань до вчителя літератури, то пріоритети у наш час надаються людині, яка оперує знаннями, фактами, цікава й доброзичлива.

Спеціаліст, який готує майбутнього вчителя літератури до здійснення процесу інтерпретації має враховувати як загальну підготовку вчителя літератури, щоб у багатьох аспектах не починати все з початку, а також пріоритети суспільно-учнівської аудиторії, спираючись на які має будуватися образ майбутнього вчителя, здатного інтерпретувати цікаво і результативно художні твори для учнів і разом з учнями.

Підготовку майбутнього учителя літератури до інтерпретації художніх творів ми бачимо у відкритті процесу взаємодії майбутнього учителя літератури і вищої школи, який передбачатиме: забезпечення майбутнього учителя широким колом можливостей культурного становлення та у висуненні чітких завдань, а також вихованні професійно необхідних якостей.

Широкі можливості включають доступ до першоджерел. Це неправильне твердження, що інтерпретувати можна навчитися на прикладах інших. Людина має досягти основи світобудови, культуротворення, етнологічні основи української культури самостійно, як вони є. Сама інтерпретація учителем літератури не розуміється нами у прямому значенні – надати своє розуміння художнього твору учням. Це педагогічна, творча дія, де він стимулює пізнання художнього твору самими учнями, виконує роль людини, яка може підказати, спонукати, слідкує за активністю учнів і разом з ними обмірковує результати. Саме тому надання широким можливостям студентам користуватися і самостійно опрацьовувати першоджерела – завдання педагога у вищому навчальному закладі шляхом включення їх у програми курсів, надання інформації про їх існування, знаходження. Широкі можливості власного художнього розвитку передбачають як результат формування широкого бачення культурогенезу як основи для своєї діяльності.

Також до цієї групи умов входить можливість ознайомлення на обґрунтованому рівні з сучасними досягненнями дослідників та критиків, літераторів і педагогів-теоретиків.

Висунення чітких завдань: звернення та використання національних традицій у розумінні українських класиків та осмисленні явищ мистецтва; висока інформаційно-мовленнєва культура; вивчення символіки українського і світового мистецтва; визначення цінностей українського і світового мистецтва.

Підготовка вчителя літератури до інтерпретації художніх творів має подвійне значення як виховання його до ролі майстра, творчого реалізатора педагогічно-художніх завдань уроку літератури, педагогічної інтерпретації мистецтва, так і навчання учнів процесу інтерпретації, виховання у них власного стилю. Тобто ставиться подвійна функція: навчитися самому і навчити учнів.

Професійно необхідні якості: позитивне налаштування, відкритість, правдивість, відчуття категорій загальнолюдських цінностей, тактика спілкування та ведення бесіди, розвинені творчі завдатки, відсутність бар'єру самовираження.

Учитель літератури виконує покладену на нього суспільними і професійними зобов'язаннями функцію формування духовної культури молодого покоління, надання учням тієї картини художньо-етнічної реальності нашого народу та досягнення принципів і фундаментів будови світової культури художнього слова. Тому він має вміти доносити ідеї непересічного вивіреного часом і людською свідомістю джерела духовного руху молодої людини, яка розвивається.

Сучасна педагогічна наука говорить про особистісне виховання і навчання, у силу своєї актуальності і популярності даний принцип отримує різне розуміння. Якщо підходити

так індивідуально до кожного об'єкта навчання, то безпосередній прямий вплив має спрямовуватися не прямо на учня, адже тоді він зазнає прямих безпосередніх змін. Педагогічний процес має бути побудований таким чином, щоб особистість захоплена педагогічним процесом і явищами у нього включеними, сама відкрилася і пройшла шлях взаємодії. Саме тому процес інтерпретації на уроці літератури бачиться нами у створенні нового явища – нового уроку, який буде тим епіцентром, у який вкладатиметься учень і твір, і учні, і всі сторони будуть однаково задіяні. Таким чином, якщо раніше урок літератури включав у себе в логічній уяві вчителя такі компоненти, як учні, твір і власний образ, тепер його увага буде працювати навколо образу самого уроку.

Образ уроку як предмет і результат педагогічної творчості та інтерпретації художнього твору учителем літератури має стати полем спільної творчості учнів і учителя, тим утворенням, яке знімає вектори безпосередньої уваги від особистості вчителя, учня, самого художнього твору. За умов звичайного аналізу художнього твору відбувається детальний розбір складових частин і ознак художнього твору, стилю автора, перевіряються знання учнів, які вони мали засвоїти з тем попередньої теоретичної підготовки до інтерпретації художнього твору, розглядається учитель як представник суспільної та власної думки, яка розкриває тему поточного уроку.

До такого розуміння інтерпретації художнього твору учителем літератури нас привело розкриття значення інтерпретації театральної, музичної, образотворчої, лінгвістичної. Наприклад, лінгвістична інтерпретація створює – як результат – завершене з підкресленим стилістичними ознаками автора і жанру мовне полотно, яке вже розглядається спеціалістами-мовниками.

Створення художньо-педагогічного інтерпретаційного простору на уроці, на нашу думку, має суттєві позитивні сторони: підвищується відкритість учасників уроку, одразу видно результат спільної діяльності як для вчителя, так і для учня, і що найважливіше, – кожен має можливість і час із спільної взаємодії винести для себе користь, почерпнути необхідну інформацію на озброєння і осмислити власні світоглядні принципи.

Художньо-педагогічний інтерпретаційний простір, про який йдеться, може отримувати різне втілення. Головними його компонентами виступають взаємодія, культурна і духовна актуальність, новизна – усі ті складові, які входять і до театральної, і до музичної, і до образотворчої інтерпретацій.

Педагогічний процес у вищому навчальному закладі покликаний створити усі передумови для виховання творчого озброєного знаннями і вміннями педагога. А вже сама самореалізація, її рівень і якість – це те, що покладається на особистість кожного студента.

Історика, дизайнера, дослідника, так само як і вчителя літератури, не може абсолютно підготувати лише вищий навчальний заклад, вони продовжують навчатися і розвиватися під час діяльності і розкривають саме в ній максимально свій потенціал: у процесі живого споглядання та аналізу своєї віддачі, своїх якостей, відкритості сучасної молоді, потреб суспільства у духовному і культурному розвитку та цілісності, у доступних джерелах духовної культури, визначеного добору програмних творів, які формують стереотипи рідного і світового фольклору та мистецтва в учнів, долаючи власні бар'єри і коректуючи здобуті вміння, шукаючи джерел знань, яких потребують на момент вирішення поставлених задач. Студенти під час занять відчують інтуїтивно тимчасовість і нежиттєвість категоричних визначень завдань їх діяльності, односторонність поглядів, що часто виражається у відсутності прагнення до навчання, навіть зневірення у корисності їх професії. Ми звернулися до праць учених, які присвятили свою діяльність вивченню художньої культури українського народу, світової культури, їх взаємоіснування і взаємодоповнення, відомих учених з методики викладання української літератури у вищих та середніх навчальних закладах та нових досліджень з педагогіки вищої школи, присвячених вихованню філологів, мистецтвознавців, учителів і викладачів лінгвістичного профілю, української та світової літератур.

Зазначене вище дозволяє зробити висновок про те, що у підготовці майбутнього учителя до інтерпретації мають бути сформульовані конкретні та оптимальні завдання його діяльності. До навчально-педагогічного процесу важливо пропонувати послідовне впровадження ідеї модусу культурного життя України: залучення до програми освіти, навчання та виховання (відповідно до конкретної дидактичної мети) національних образів художньої картини світу в усьому жанрово-видовому розмаїтті народного та професійного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Актуальні проблеми підготовки вчителів: Монографічний зб. статей / Херсонський держ. педагогічний ін-т. Кафедра педагогіки / Т.В. Комісарова (ред.). – Херсон, 1997. – 112 с.
2. Барабанова Т.О. Значення інтерпретації як найважливішої процедури пізнання // Наукове пізнання: методологія та технологія. – 2000. – Вип. 1–2. – С.160–162.
3. Барабанова Т.А. Методические приёмы формирования механизма интерпретации в процессе обучения // Матеріали міжнародної науково-теоретичної конференції “Філософія. Менталітет. Освіта”. – Одеса, 1995. – С.14.
4. Глазкова І.Я. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Бердянський держ. педагогічний ун-т. – Харків, 2004. – 27 с.
5. Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя: Зб. наук.-метод. пр. / Інститут змісту і методів навчання; Житомирський держ. педагогічний ін-т ім. І.Франка / О.А. Дубасенюк (ред.). – К., 1999. – 186 с.

УДК 378.1:614.8

Васильєва Р.Ю.

КУЛЬТУРА БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті обґрунтовані підходи до формування культури безпечної поведінки вчителя. Розкрита структура експериментальної моделі культури безпечної поведінки вчителя. Визначені загальнолюдські цінності, що складають основу культури безпечної поведінки та основні групи причин виникнення небезпечних ситуацій.

In the paper the approaches to formation of the safe behaviour culture of the teacher are proved. The structure of the experimental model of the safe behaviour culture of the teacher is presented. The universal values that form the safe behaviour culture and the basic groups of the reasons of the dangerous behaviour are determined.

Життя і здоров'я людини – найголовніше надбання кожної держави. Тому так важливо вивчити закономірності пов'язані з вирішенням відповідних проблем в різних сферах життя, насамперед – освіті. Теоретичні положення і практичні рекомендації з питань підготовки студентів до формування культури безпечної поведінки учнів розкриті в працях Л.А.Сидорчук, Л.Г.Горяна, В.Заплатинського, О.Є. Шиленко, В.І.Ганчевої, П.М.Щербаня, В.Тарасова, И.С.Кон, В.Мошкіна, А.Попкова, Е.Королюка та інших. Відповідно з вимогами суспільства підготовці підлітків до безпечної життєдіяльності в педагогічній науці завжди надавалась достатня увага: пошук напрямків, форм, методів, що сприяли взаємопов'язаній проблемно-орієнтованій діяльності, формування культури безпечної поведінки. Однак коло відповідних системних питань потребує додаткового вивчення. Тому, мета нашого дослідження полягає у розробці та науковому обґрунтуванні структури експериментальної моделі культури безпечної поведінки вчителя.

Відповідно до нашого дослідження, ми вирішуємо завдання формування безпечної поведінки підлітків у позаурочній діяльності, що можливо при відповідній системі

підготовки вчителів. Основними напрямками підготовки наших студентів як майбутніх висококваліфікованих педагогів у плані освіти згідно з вимогами Болонської конвенції передбачається:

- розвиток їх творчого мислення;
- індивідуалізація навчання;
- стимулювання організації самостійної пізнавальної діяльності студента.

Одним із шляхів розв'язання даної проблеми вбачаємо в формуванні культури безпеки вчителів як складової загальної педагогічної культури. Це обумовлено, насамперед, гуманізацією і гуманітаризацією освіти.

Відповідно Концепції ООН “Про сталий людський розвиток” безпека визначається як базисна потреба людини; декларуються умови для безпечного існування кожної окремої людини і наступних поколінь. Згідно положень Концепції освіти з напрямку “Безпека життя і діяльності людини” першочерговим завданням визначається формування культури людини щодо її безпеки, відповідних моральних цінностей, поглядів, поведінки тощо. Дані нормативні документи визначили теоретичне обґрунтування нашого дослідження [3].

Розглянемо в загальному поняття педагогічної культури. Т.В. Іванова розглядає педагогічну культуру як “інтегративну характеристику личности педагога, включающую единство как непосредственной деятельности педагога по передаче накопленного социального опыта, так и результаты этой деятельности, закрепленные в виде знаний, умений, навыков и специфических институтов такой передачи от одного поколения к другому” [2]. І.Д. Бех головним лейтмотивом педагогічної культури вчителя вважає готовність “допомогти дитині в її розвитку, розуміння її (дитини) особистісного існування” [1].

Складовою частиною педагогічної культури, за нашими дослідженнями, є культура безпечної поведінки, носієм якої є учитель. Його духовна та ціннісна сфера, нормативне регулювання діяльності, знання й переконання в навчально-виховному процесі передаються учням й реалізуються в їх діяльності та поведінці, відношенні до проблеми власної безпеки, безпеки інших людей, суспільства й природи в цілому.

Основу культури безпечної поведінки складають загальнолюдські цінності та відповідні цілі, що декларуються або реалізуються у власній життєдіяльності. Вони, на думку В.Мошкіна, такі: *життєво важливі* (життя, здоров'я, безпека, добробут, комфорт); *соціальні* (схильність до ризику, особиста незалежність, життєвий успіх); *політичні* (воля, законність); *моральні* (благо, справедливість, взаємодопомога); *релігійні* (божественний закон, порятунок, благодать), *естетичні* (ідеал, гармонія, досконалість) [5].

Людина у якої сформована культура безпечної поведінки може виявляти її:

- у безпечному відношенні до себе;
- у безпечних взаємовідносинах у соціальних спільнотах;
- у безпечних формах використання факторів техногенного та природного середовища.

Важливо пам'ятати, що часто людина сама сприяє створенню небезпечних ситуацій. Л.Михайлов, В.Губанов таким чином обґрунтовують психологічну класифікацію причин виникнення небезпечних ситуацій. По-перше, *порушення мотиваційної частини дій*, що виявляється в небажанні виконувати правила та норми безпечної поведінки. Подібне порушення може бути відносно постійним, пов'язаним з недооцінкою людиною безпеки, схильністю до ризику, негативним відношенням до соціальних норм, відсутністю стимулів до безпечної поведінки тощо, і наявністю тимчасових стимулів (стан депресії, стресу, наркотичного або алкогольного сп'яніння). По-друге, *порушення орієнтовної частини дій*, що проявляється в незнанні небезпечних процесів, об'єктів чи явищ, правил відповідної безпечної поведінки й способів їх виконання. По-третє, *порушення виконавчої частини дій*, тобто невиконання правил безпеки внаслідок невідповідності фізіологічних і психічних можливостей та духовних запитів людини соціальній практиці. Така невідповідність може бути тривалою (недостатня сенсомоторна координація й концентрація уваги, невідповідність

вимогам соціального оточення тощо) і тимчасовою (перевтома, погіршення здоров'я, знижена працездатність, депресія, стрес, сп'яніння тощо) [4].

Відповідно до предмета нашого дослідження, формування культури безпечної поведінки визначається, насамперед, в науково обґрунтованій та практико-орієнтованій педагогічній профілактиці. В системі констатуючого експерименту обумовлені причини (насамперед, психолого-педагогічного плану) та фактори (в системі “людина-життєве середовище”), що призводять до деструктивних форм поведінки. В ході формуючого експерименту реалізовувалися методики вироблення негативного ставлення до асоціальних, та небезпечних для власного життя і здоров'я форм поведінки.

В експериментальній структурі культури безпечної поведінки вчителя виділені такі компоненти: аксіологічний, функціональний, творчо-процесуальний, особистісний.

Аксіологічний компонент характеризується сукупністю цінностей, мотивів, якостей особистості, які зумовлюються потребами безпеки суспільства або конкретної людини її почуттями, бажаннями, емоціями, інтуїцією. Провідними, на думку багатьох дослідників, є загальнолюдські моральні цінності: чуйність, гуманність, добро, милосердя, толерантність, обов'язок, відповідальність. Вони зорієнтовані на внутрішній світ людини і детерміновані історично сформованими та бажаними в соціальних спільнотах нормами поведінки й такими, що допомагають особистості в соціальній адаптації. В повсякденному житті – це відповідні знання, уміння й навички про безпечну поведінку, здоровий спосіб життя й ін. Становлення даних компонентів, в подальшому, як навчальних досягнень школярів, пов'язане, насамперед, з процесом виховання і, звичайно, – позаурочною діяльністю школярів. Це визначило практичну частину нашого дослідження.

З огляду на специфіку безпечного перебування людини в життєвому середовищі (природному, техногенному, соціально-політичному), цінностями, насамперед, виступають духовні якості особистості: розуміння цінності власного життя та оточуючого. Створені людством артефакти матеріального світу забезпечують підтримку та розвиток даних якостей: вивчення закономірностей формування небезпек в статистичному та аналітичному плані, системи моніторингу й прогнозування, споруди, устаткування, засоби колективного та індивідуального захисту тощо.

Ряд авторів зазначають, що особливу категорію цінностей культури безпеки життєдіяльності в техногенному середовищі становлять законодавчо зафіксовані норми й правила в сфері охорони праці, виробничої безпеки, розрахунку гранично допустимих параметрів зміни техногенного середовища тощо [6].

Функціональний компонент характеризується сукупністю індивідуальних психофізичних якостей людини, що реалізуються в процесі визначення правильної поведінки і раціонально обґрунтованих дій в умовах небезпечних ситуацій. Під індивідуальними психофізичними якостями відповідно до результатів дослідження визначаємо психічну здатність людини виконувати свої соціально-значимі та індивідуальні функції за впливу небезпечних факторів, що відповідає індивідуальним надбанням: знанням, вмінням, навичкам, досвіду. Сформована структура діяльності людини відповідно до функціонального компонента, сприяє трансформації спонтанних дій, що можуть базуватися на безпосередніх спонуканнях людини, в соціально та індивідуально значимі безпечні форми поведінки. Основним показником реалізації даного компонента в загальній структурі безпечної поведінки підлітків в позаурочній діяльності є вміння визначати небезпечні фактори, ідентифікувати небезпечні ситуації, практично вирішувати відповідні завдання щодо збереження власного життя та здоров'я. Запобігання помилок, здатних привести до небезпечних ситуацій, а також успішна ліквідація їх наслідків, формування даного компонента культури безпечної поведінки повинно здійснюватися в тому числі через застосування методів релаксації організму та зняття психологічної і фізичної напруги, через проведення психологічних тренінгів, систематичних занять фізкультурою тощо.

Творчо-процесуальний компонент культури безпечної поведінки характеризується нестандартними, досить часто когнітивними підходами в прогнозуванні й уникненні

небезпек, в ефективній протидії небезпеці. Реалізація даного компонента вимагає впровадження нових нестандартних творчих методів професійної підготовки. В межах даного компонента компетентність майбутнього вчителя проявляється в умінні застосовувати сучасні педагогічні технології у виховній діяльності. Творчість у культурі безпеки життєдіяльності виявляється в гнучкості, варіативності, швидкому, інколи сміливому, прийнятті рішень і дій, їх не традиційності. Важливим також є критичний розгляд ситуацій, подій чи явищ, що змінюються і їх оцінка через ознаки, виділені нами в загальній експериментальній моделі.

Особистісний компонент складають знання, вміння, навички та досвід регульованої безпечної діяльності індивідуальності в системі “людина – життєве середовище”. Особистісний компонент базується на шляхах реалізації безпечної поведінки, “способах удовлетворения потребности в безопасном взаимодействии с социумом и окружающей средой, в получении новой информации, в передаче и присвоении накопленного опыта” [6].

Культура безпечної поведінки формується вже з народження дитини. В умовах навчання на особливості її прояву значною мірою впливають вчителі молодших класів, поведінка батьків та стиль сімейних стосунків, засоби масової інформації.

У контексті нашого дослідження доцільно виділити три тенденції поведінки особистості в умовах соціальних спільнот. Перша проявляється в навмисному створенні небезпечних ситуацій, що може вести до самознищення, надмірного ризику; до жертвності тощо. Друга тенденція проявляється навпаки в надмірній обережності, нерішучості, прагненні повністю виключити ризик небезпечних ситуацій. Третя тенденція виявляється у прагненні забезпечити власну безпеку, безпеку оточуючих. Така людина прагне повноцінного життя, не позбавленого елементів ризику, здатна передбачати, попереджати, долати небезпечні ситуації. Відповідно до параметрів її реалізації, тип поведінки її носіїв є найбільш оптимальним.

Таким чином, зміна раціонального знання на парадигму культуурообразності вимагає зміни сформованого світогляду кожної людини. Вчитель, його особиста культура безпечної поведінки в процесі навчання і виховання значно впливають на формування безпечного типу поведінки підлітків.

Наступні завдання дослідження ми вбачаємо в практико-орієнтованій реалізації визначеної експериментальної моделі культури безпечної поведінки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Технологія інтимно-особистісного спілкування // Педагогіка і психологія. – 2003. – №1.
2. Іванова Т.В. Культурологическая подготовка будущего учителя. – К.: ЦВП, 2005. – 282 с.
3. Концепція освіти з напрямом “Безпека життя і діяльності людини” // Інформаційний вісник “Вища школа”. – К., 2001. – № 6. – С. 6-17.
4. Михайлов Л., Губанов В. Безопасность в чс социального характера. Система “человек – социальная среда” // Основы Безопасности Жизнедеятельности. – 2006. – № 4 – С. 18-23.
5. Мошкин В.. Культура безопасности как составная часть культуры // Основы Безопасности Жизнедеятельности. – 2004. – № 1 – С. 44-48.
6. Попков А., Просандеев А., Королюк Е.. Основы безопасного взаимодействия человека с техногенной средой обитания // Основы Безопасности Жизнедеятельности. – 2006. – № 4 – С. 24-29.

РАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ

У статті висвітлюється важлива умова економічної освіти та формування професійних компетенцій у майбутніх маркетологів і підготовки їх до економічних стосунків у суспільстві, засвоєння інтелектуальної власності – раціоналізація та її вплив на вивчення курсу інтелектуальної власності для вміння та практичних навичок в процесі трудової діяльності майбутніми маркетологами.

The article considers the important criterion of economic education and the development of the professional competence of the future specialists in marketing. It also covers their training for the economic relations in the society. The article also deals with the rationalization and how it influences the learning of the intellectual property course in order to acquire practical skills in the working activity process of the future specialists in marketing.

Постановка проблеми. Раціоналізація є найбільш масовим видом творчості. Раціоналізація – це вдосконалення, покращення чого-небудь. Подібно до винахідництва раціоналізація має властивість розвитку суспільства: без вдосконалення, без покращення засобів праці, технології виробництва, взагалі всіх методів людської діяльності, не можна обійтись без раціоналізації. Цього вимагають загальні закони розвитку. Раціоналізація здійснюється шляхом різних раціональних пропозицій, кожна із яких відноситься до конкретного об'єкта техніки, технології чи матеріалів. Але це не означає, що кожна раціональна пропозиція з погляду діючого закону з раціоналізації, може бути визнана раціоналізаторською пропозицією і на неї виданий охоронний документ.

Сьогодні головною метою виховання та навчання молоді в українській педагогічній системі є гармонійно розвинута особистість, яка має відповідний рівень економічних знань та, відповідно належний рівень професійних компетенцій.

Ринкова економіка вимагає нових підходів до підготовки молоді, перш за все у виховному і навчальному процесі домінує орієнтація на людину, на пізнання світу, самореалізацію кожного індивіда через інноваційну діяльність, вибір власного шляху до творчої діяльності та професійних компетенцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвитку творчості особистості, її потягу до нового, оригінального раціоналізації присвятили свої дослідження вітчизняні педагоги В.Барко, А.Тютюнікова [1], І.Волощук [6], М.Дробноход [7], М.Єрмоленко [8], В.Паламарчук, С. Рудківська [10]. Для творчої особистості раціоналізаторська діяльність є життєвою потребою, а творчий стиль поведінки – найбільш характерний. Головним показником творчої особистості, її найголовнішою ознакою вважають наявність творчих здібностей, які розглядаються як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам професійної компетенції і є умовою її успішного виконання.

Мета статті. Визначити напрямок реформування освіти України в сучасних умовах господарювання, а також важливі категорії інтелектуальної власності, які необхідні для вивчення студентами у процесі формування професійних компетенцій.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що одним із чинників, який детермінує розвиток якостей трудової діяльності, є знання із раціоналізації, які формують той рівень професійних компетенцій, що необхідні для усвідомлення своїх особистісних характеристик, або операційний аспект діяльності. Втіленням знань у практику є ефективність діяльності, результат досягнення мети від рівня професійних компетенцій.

Реформування освіти України йде в напрямку сучасних умов господарювання, тих дидактичних концепцій, які використовуються у високо розвинутих країнах. Один із цих напрямків – всебічна економічна освіта та розвиток особистих творчих здібностей, тобто

формування професійних компетенцій на основі вивчення раціоналізації кожного окремого індивіда. За принципом інтелектуального розвитку особистості потрібно враховувати вплив світу ідей, мислення, історичних цінностей, духовної культури, почуттів, взаємовідносин людей, рівня розвитку науки і освіти. Центральне значення має ідея цілісної особистості, її душевне і тілесне начало. Самопізнання, саморозвиток відбувається через реальну інтелектуальну діяльність особистості. Тільки у творчій діяльності, використанні раціоналізації молодь реалізується не як частковий виконавець указівок, а як цілісна особистість. Освіта та відповідний рівень знань із інтелектуальної власності сприяють сталим творчим діям кожного учня, забезпечують формування професійних компетенцій спеціаліста відповідної галузі діяльності випускника навчального закладу, що сприяє розвитку конкретного чинника на макрорівні й економіки країни загалом на макрорівні, подоланню суперечностей, накопичуваних у виробництві [2].

Уперше проведені нами експериментальні дослідження використання об'єктів інтелектуальної власності на практиці промисловими підприємствами Дрогобицького промислового регіону, лягло в основу підготовки і написання навчальних посібників, підручників, монографій, які використовуються загальноосвітніми школами, ВНЗ і є корисними для формування професійних компетенцій майбутніх маркетологів.

На наш погляд, доцільним є вивчення студентами у процесі формування професійних компетенцій важливих категорій інтелектуальної власності, до яких належать: раціоналізаторська пропозиція, винахід, промисловий зразок, товарний знак і знак обслуговування, ноу-хау, інжиніринг, відкриття, які є продуктами інтелектуальної власності і знання про їх закономірності надають випускникові високий рівень розвитку особистісних професійних якостей [3].

Виходячи з відзначеного, під професійно важливими особистісними якостями будемо розуміти індивідуальні якості особистості, які сприяють ефективному освоєнню професії у процесі безпосередньої діяльності, успішному виконанню професійних функцій, а також формуванню професійної компетентності на основі знань про наступне:

Раціоналізація і винахідництво – самостійний вид виробничо-інтелектуальної діяльності, що зумовлює пряму залежність основних техніко-економічних показників роботи підприємства від економії, одержаної за рахунок використання винаходів і раціоналізаторських пропозицій на промисловому підприємстві [4].

Підготовку ВНЗ фахівців для галузей господарської діяльності у сучасних умовах вимагає, як нами доведено, високих професійних компетенцій у галузі раціоналізації, винахідництва, усвідомлення того, що високий рівень професійних компетенцій сприяє постійному вдосконаленню виробничого процесу і значною мірою поліпшенню основних економічних показників підприємства, таких як прибуток і рентабельність, собівартість і продуктивність.

Прибуток збільшується насамперед за рахунок зменшення собівартості продукції та підвищення продуктивності праці, оскільки з впровадженням раціоналізаторських пропозицій, скорочуються виробничі витрати.

Рівень загальної рентабельності підвищується за рахунок збільшення прибутку і зменшення витрат на капітал підприємства (основні і обігові фонди). У результаті впровадження раціоналізаторських пропозицій вдається модернізувати обладнання і виготовити досконаліше обладнання власними силами. Скорочення витрат обігових фондів, інструменту, пристроїв, оснастки, штампів тощо, за рахунок впровадження раціоналізаторських пропозицій і винаходів, сприяє підвищенню рівня рентабельності.

Матеріали з розробки теоретичних і методологічних питань раціоналізації і винахідництва, а також про залучення до розв'язання цих проблем учнівської молоді і студентів вищих навчальних закладів, в процесі дослідження та проведення експериментів нами висвітлювалися. Усі вони успішно використовуються у навчальному процесі ВНЗ України.

Раціоналізація – це наймасовіший вид творчої людської діяльності. У процесі навчання слід наголосити: випускник повинен знати, що раціоналізаторська пропозиція має бути новою і корисною для підприємства, якому вона подається, і передбачати створення або зміну конструкції виробів, технології виробництва і застосування техніки, або складу матеріалів [4].

Новою для підприємства вона вважається тоді, коли згідно з джерелами інформації, наявними на цьому підприємстві, така або аналогічна пропозиція не була відома достатньою мірою для її практичного використання.

У раціоналізаторські пропозиції закладаються елементи науково-інтелектуальної власності. Значною мірою раціоналізаторські пропозиції зорієнтовані на вдосконалення чинних засобів виробництва, технології продукції, яка виробляється, економію паливно-енергетичних ресурсів, матеріалів, покращення техніки безпеки, підвищення культури виробництва тощо.

Дослідження щодо впровадження інновацій на промислових підприємствах підтверджують, що в останні роки розвиток інтелектуальної власності уповільнився, а у сфері раціоналізації загалом ситуація кризова. Новатори у нинішніх умовах не зацікавлені у творчості, цьому не сприяють адміністрація підприємств, підприємці власники, бізнесові структури.

Випускник ВНЗ у процесі навчання повинен засвоїти, що корисність – одна із необхідних ознак раціоналізаторської пропозиції, що свідчить про конкретну користь від використання пропозиції для певного підприємства чи галузей народного господарства.

Корисний ефект відображає, перш за все, соціальне значення результату використання пропозиції, носить технічний, біологічний та інший характер.

Усі пропозиції, скеровані на заміну і створення нової конструкції, пристрою, обладнання, технології виробництва, в техніці, або складових матеріалу, що використовується, повинні оцінюватися за критерієм новизни.

Раціоналізаторською визнається пропозиція, яка є новою і корисною для підприємства, організації, закладу, яким вона подана, і передбачає створення або заміну конструкції виробів, технології виробництва і застосування техніки або складу матеріалу [5].

Раціоналізаторська пропозиція повинна відповідати технічному рішенню, яке досягнуте технічним, а не організаційним, розрахунковим, графічним і їм подібним шляхом [9].

Раціоналізаторська пропозиція, як і винахід, повинна відповідати не тільки на питання: „Що потрібно робити?“, але і „Як це зробити?“, тобто містити розв’язок задачі, конкретний метод досягнення поставленої мети (наприклад, підвищення стійкості різця, ліквідація тріщини в злитку, прискорення процесу зборки).

Дуже важливим є питання, чи не належить раціоналізаторська пропозиція до службових обов’язків автора. Це питання вирішується досить просто: якщо пропозиція надходить від працівника, який відповідно до трудового законодавства повинен виконувати визначені функції і в них не передбачені заходи щодо вдосконалення техніки і технології, то вона (якщо відповідає розглянутим вимогам) беззастережно вважається раціоналізаторською.

Пропозиція визнається новою для підприємства, якому вона подана, якщо до подачі заяви в установленій формі таке рішення:

- не використовувалось на цьому підприємстві, крім випадків, коли рішення використовувалось з ініціативи автора не більше 3-х місяців до подання заяви;
- не було передбачене наказами або розпорядженнями адміністрації, не було розроблене технічними службами цього підприємства або не було заявлене іншими авторами, яким належить першість;
- не було рекомендоване вищестоящою організацією або опубліковане в інформаційних виданнях з розповсюдження передового досвіду в даній галузі виробництва;

- не передбачене обов'язковими для підприємства нормативами, технічними умовами і т.п. Новизну раціоналізаторської пропозиції відхиляють від прийняття;
- факт використання погожих рішень на даному підприємстві;
- викладка відповідного рішення в наказі або розпорядженні адміністрації даного підприємства;
- наявність подібного рішення, розробленого технічними службами даного підприємства;
- подача заяви на однакове рішення іншими авторами, яким належить першість (пріоритет).

Пріоритет визнається за автором, який перший подав у встановленому порядку пропозицію навіть у випадку, якщо пропозиція була спочатку необгрунтовано відхилена і це відхилення не було спростовано автором.

Корисність – одна із необхідних ознак раціоналізаторської пропозиції [5].

Вона показує ту конкретну користь, яку можна одержати в результаті використання пропозиції на даному підприємстві. Корисний ефект відбиває перш за все соціальне значення результату використання пропозиції. Тому не визнаються раціоналізаторськими пропозиції, які – суперечать суспільним інтересам, принципам гуманності і моралі, а також фактично безкорисні. Ефект повинен бути одержаний без зниження рівня показників, які характеризують якість продукції, продуктивності праці.

Висновки. Поступовий і неухильний перехід всіх сфер господарської діяльності України до ринкової економіки актуалізує проблему економічної освіти молоді, формування у майбутніх маркетологів професійних компетенцій, підготовки їх до трудової діяльності. Сьогодні освіта є стратегією галузевої політики держави, до якої слід підходити як до загальнонаціональної важливої проблеми. Тільки освіта та належний розвиток науки можуть дати швидкий розвиток України та її входження у Європейський простір. Високий рівень економічної освіти та розвитку особистості сприятиме гармонійному поєднанню розуму і духовності, традицій і новації, що в загальному вимірюється як духовно-інтелектуальний потенціал держави.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барко В.І., Тютюнікова А.М. Як визначити творчі здібності дитини.–К.:1991. – 79 с.
2. Вачевський М.В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійної компетенції. – К.: Професіонал, 2005. – 364 с.
3. Вачевський М.В. Соціально-економічний механізм використання науково-технічної творчості. Теорія практики. Монографія. – Львів: “Каменярь”, 2001. – 233 с.
4. Вачевський М.В. Економічна ефективність раціоналізації і винахідництва в сучасних умовах господарювання. Актуальні проблеми економіки. – №12. – 2002. – С.80–89.
5. Вачевський М.В., Вачевський О.М. Патентознавство. Теорія і практика інноваційної діяльності. – Дрогобич: „Вимір”, 1999. – 255 с.
6. Волощук І.С. Педагогічні основи розвитку творчих здібностей молодих школярів. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К.: – 1998.
7. Дробноход М. Освітні системи майбутнього творяться сьогодні. – Рідна школа. – №2. – 1997. – С.4.
8. Єрмошенко М.М. Національна система науково-технічної інформації України. Інформація і ринок. – 1995.
9. Закон України „Про промислову власність і раціоналізаторські пропозиції” від 22 червня 1994 року.
10. Паламарчук В., Рудаківська С. Від творчої особистості до нових технологій навчання. – Рідна школа. – №2. – 1998. – С.52.

ІНТЕРАКТИВНА МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ОСНОВ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті розглядаються інтерактивні методики підготовки студентів до навчання школярів основам безпечної життєдіяльності в загальноосвітній школі. автором запропоновані рольові та імітаційні ігри, методика “Кейс-стаді”, дискусії та дискусії в стилі “ток-шоу”, міні лекції. виявлена ефективність використання інтерактивних методик у підготовці до професійної діяльності.

The article reviews the interactive techniques which were used for the students- future teachers training. Future teachers are getting ready for pupils training on the bases of human vital activity in elementary school. The role and imitation games, “case-study” technique, disputes and “talk-show” disputes, mini-lectures were proposed by author. It was revealed, that interactive techniques were effective for making-ready the students for their professional activity.

На межі тисячоліть проблема безпечної життєдіяльності стала однією з основних проблем світової спільноти. Організація Об'єднаних Націй визначила лейтмотивом своєї діяльності на найближчі роки, поряд з проблемами безпеки держав, вирішувати не менш гострі питання безпеки особи [8].

Події у Беслані, Росії, Туреччині та інші, що пов'язані з терористичними актами, пожежі у школах, повені, землетруси посилюють особливу актуальність вивчення основ безпеки життєдіяльності в закладах освіти. Надавати опір цим небезпекам, зберегти власне здоров'я і життя, а майбутнім педагогам – навчити школярів основам безпечної життєдіяльності – одне з пріоритетних завдань сучасної освіти.

Натомість у сучасному переліку педагогічних спеціальностей не має вчителя з безпеки життєдіяльності. Тому в вищих навчальних закладах України проводиться спеціалізація у викладанні „Основ безпечної життєдіяльності” для педагогів такого фаху, як фізика, хімія, трудове навчання тощо. Аналіз змісту Державного стандарту з курсу „Основи безпеки життєдіяльності” свідчить, що вчитель, який викладає цей предмет фактично повинен бути фахівцем із багатьох спеціальностей. Він повинен мати знання не тільки з фізики, хімії, біології, але й географії, історії, психології, соціології, фізичної культури та мати власний життєвий досвід, що є неодмінною умовою продуктивного вивчення учнями даного предмета.

Самими незахищеними в сучасних умовах залишаються діти: зниження імунологічних функцій організму, погіршення загального рівня здоров'я, необізнаність в питаннях безпечного поведіння у навколишньому, побутовому середовищі, різноманітність нових типів стосунків з оточуючими тощо. Приходячи до школи, учень намагається взяти максимальний об'єм знань, необхідний для його майбутнього життя. Не останню, якщо не першу, роль у становленні знань, вмінь, навичок школяра відіграє вчитель – фахівець, вчитель – мисливець, вчитель – консультант, вчитель – друг. Безпека життєдіяльності людини – багатоаспектна проблема і вирішити її можна, якщо здійснювати підготовку кожної людини до її розв'язання ще з дитинства за допомогою закладів освіти.

Процес модернізації національної системи освіти в Україні характеризується пошуками нових педагогічних технологій, що максимально сприяли б формуванню соціально активної, творчої особистості, здатної до самостійної регуляції власної життєдіяльності (В. Беспалько, І. Богданова, І.Бужина, Н.Дідусь, Е. Карпова, Н. Кічук, З. Курлянд, О.Прокопова, Р.Хмелюк, В. Шарко, В.Нестеренко та ін.). Значною мірою досягненню цієї мети сприяє введення до навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів предмета „Основи безпеки життєдіяльності”.

Навчання з безпеки життєдіяльності у вищих педагогічних учбових закладах повинно бути направлене, перш за все, на формування у майбутнього педагога культури щодо його безпеки, відповідних моральних цінностей, поглядів, поведінки тощо. Акценти переносяться на забезпечення комплексної безпеки людини на основі системного підходу, що включає екологічні, технічні, соціальні, психологічні та духовні засади. Це забезпечує не тільки адекватну реакцію на негативні фактори, але й дозволяє майбутнім педагогам ефективно розробляти методи усунення негативних факторів, запобігання небезпек та зменшення наслідків їх прояву.

Для того, щоб не відставати від вимог часу, в сучасній вищій школі здійснюється інтенсифікація освітнього процесу за допомогою включення інтерактивної методики навчання і створення психологічно комфортного середовища серед студентів – майбутніх педагогів [3]. Метою нашої статті є проаналізувати результати використання інтерактивних методик для підготовки студентів вищих педагогічних закладів до викладання основ безпеки життєдіяльності в загальноосвітніх школах.

П.Є. Решетніков зазначає, що сенс використання інтерактивної методики підготовки студентів взагалі і до викладання основ безпеки життєдіяльності в загальноосвітній школі полягає у:

- підвищенні пізнавальної активності студентів, зацікавленості навчальним процесом з курсу;
- розвитку ініціативи, творчого потенціалу особистості студента;
- створенні у майбутніх учителів настанови на творчу професійну діяльність, на постійний пошук;
- попередженні стомленості, створенні комфортного середовища для навчання і виховання особистості майбутнього педагога;
- формуванні оперативних професійних умінь [4].

Обов'язковими умовами інтерактивних методів навчання є висока активність студентів у навчальному процесі, опора на їхній суб'єктивний досвід, створення на заняттях проблемних ситуацій. Сутність інтерактивного навчання під час підготовки студентів до викладання основ безпечної життєдіяльності в загальноосвітній школі полягала в тому, що студенти і викладач були рівноправними, рівнозначними суб'єктами і знаходилися у постійній, активній взаємодії. Враховуючи зміст дисципліни „Безпека життєдіяльності” (БЖД), організація інтерактивного навчання була заснована на життєвих ситуаціях, спільному вирішенні проблем тощо.

Традиційні форми навчальної діяльності (лекції, семінарські та практичні заняття, консультації, іспити, заліки) мають обмежені можливості у зміні позиції студента. Тобто студент постійно знаходиться у позиції того, кого навчають. Інтерактивні форми навчання дають можливість студенту самореалізуватися, проявити себе у якості режисера, учителя, консультанта, організатора діяльності дітей чи однокурсників, у ролі учня, керівника, рятувальника тощо. І чим більше різноманітність функцій, які виконує майбутній педагог, тим більше різноманітність його уяви і усвідомленості з питань безпеки життєдіяльності. Розвитку підлягає безпосередньо особистість майбутнього фахівця, його розумова діяльність приймає системний характер, відпрацьовуються навички організації безпечної життєдіяльності себе і оточуючих.

На сучасному етапі розвитку науки про безпечну життєдіяльність людини, функція викладача у вищій школі і вчителя у загальноосвітній школі полягає не в передаванні знань, а у формуванні навичок здобувати їх. Спонукаючи студентів бути не спостерігачами, а активними учасниками тих процесів, що лягли в основу викладання курсу „Безпека життєдіяльності” у вищій школі, залучаючи їх до спільної діяльності, ми намагалися, по-перше, виробити здатність до пізнання та аналізу середовища існування людини, збереження власного здоров'я та психологічної рівноваги у повсякденні та під час надзвичайних ситуацій; по-друге, стимулювати пізнавальну активність і самостійність студентів; по-третє, допомогти оволодіти інтерактивними формами навчання школярів до безпечної

життєдіяльності. Досягти взаємодопомоги, плідної творчої роботи, співпраці викладача і студента можна лише за умови використання інтерактивних форм навчання і у вищій школі.

Проте, протягом нашої роботи були нерідко використані міні-лекції, які відрізнялися від повноформатних лекцій значно меншою тривалістю. Зазвичай міні-лекція не перевищувала 10-15 хвилин, і використовувалися для того, щоб: стисло донести нову інформацію до багатьох людей одночасно; розповісти, як виконувати якісь дії, що їх учасники згодом опановуватимуть самі в ході практичних вправ; підвести результати роботи малих груп для всієї аудиторії [7: 32]. Перевагами міні-лекцій є: ефективність для використання у великих групах; не потребує великих витрат часу; можливість структурування матеріалу; контролювання логічної послідовності матеріалу; розподіл часу взагалі між окремими блоками зокрема; можливість здійснити систематизацію знань за короткий проміжок часу. Недоліками міні-лекцій можна зазначити: пасивну роль учасників; відсутність або слабкість зворотного зв'язку; підвищені вимоги до викладача; небезпека перевантаження аудиторії інформацією; діє тільки на слухові канали; рівень засвоєння матеріалу зазвичай низький [6: 63].

Теоретичний матеріал, який студент не міг би знайти у посібниках з курсу „Безпека життєдіяльності”, викладався протягом міні-лекцій. Навести такий вид навчання можна на прикладі теми: „Побутова безпека, принципи забезпечення”. Продовж міні-лекції викладач доводив до відома студентів про основні небезпеки, які можна зустріти вдома, правила забезпечення раціонального користування побутовими приладами, водою, електромережами, газом тощо. Після міні-лекції студенти доповідали про особисте побутове середовище, можливі недотримання правил техніки безпеки. Особлива увага приділялася безпеці дітей вдома, правилам користування побутовими електричними, газовими приладами, яким чином довести до відома дитини, що побут може нести у собі багато травм, ушкоджень тощо. Після міні-лекції за допомогою графічних завдань, студенти знаходили і давали пояснення щодо роз'яснення, виявлення, порушень правил безпеки вдома. Таким чином, за допомогою міні – лекцій, як традиційних форм навчання, ми мали змогу економити час на доведення інформації, а більше часу приділяти активній співпраці викладача і студентів.

Під час вивчення „Безпеки життєдіяльності” в Одеському національному університеті імені І.І.Мечникова і підготовки студентів до викладання основ безпечної життєдіяльності в загальноосвітній школі ми використовували переважно: рольові та імітаційні ігри, дискусії та дискусії в стилі ток-шоу, кейс-метод тощо.

Гра – це важлива форма життєдіяльності людини, а не вікова ознака. Сучасна психологія стверджує, що гра охоплює всі періоди життя людини. Людина з грою не розлучається все життя, змінюються лише її мотиви, форми проведення, ступінь вияву почуттів та емоцій [2: 64].

Модель навчання у грі – це побудова навчального процесу шляхом включення студента до гри (передусім ігрове моделювання явищ, що вивчаються). Серед ігрових форм навчання відрізняють ігри-вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації, навчально-рольові (ділові) ігри, імітаційні ігри тощо [2: 65]. Ми у навчальному процесі використовували імітаційні та рольові ігри.

Імітаційна гра являє собою модель типової реальної проблемної ситуації і по суті є модельним експериментом. Метою імітаційних ігор було ілюстрування певних явищ і подій, пошук практичного рішення для виходу зі складної ситуації. Наприклад, імітація пожежі у будинку чи у закладі освіти (за допомогою димових шашок) вимагала від студента знань щодо визначення першочергових дій, їх значення, можливого захисту не тільки себе, але й оточуючих, надання допомоги постраждалим від чадного газу, з опіками, правила евакуації керівника і підлеглих (вчителя і школярів відповідно). Імітація перелому кінцівки чи втрати свідомості студентами інших факультетів чи курсів (невдомих для даної групи студентів) дозволяла визначити швидкість мислення і адекватність дій студентів даної групи, їх спроможність надати першу медичну допомогу постраждалому із застосуванням підручних

матеріалів, які є в наявності у той же час. Імітація захвату заручників в аудиторії, демонструвала психологічний стан аудиторії, їх здатність чинити опір злочинцям.

У свою чергу рольова гра передбачає визначення ставлення студентів до конкретної життєвої ситуації, набуття шляхом гри конкретних навичок і досвіду безпечної поведінки в небезпечних ситуаціях. Розподіл ролей (наприклад, під час вибуху у приміщеннях різного типу і за участю людей різного фаху) проводився серед студентів групи: пожежники, медичний персонал, психологи, працівники рятувальних служб, керівники, вчителі, спостерігачі, вихованці тощо. Кожний студент, виконуючи свою роль, демонстрував навички надання допомоги постраждалим: організація транспортування, дезактивація можливих отруйних хімічних речовин у повітрі, застосування первинних матеріалів для гасіння пожежі і безпосередньо вогнегасники тощо. Таким чином, заняття, проведені у вигляді рольової гри, допомагали виробити власне ставлення до небезпечної ситуації, набутти практичного досвіду шляхом гри, сприяли розвитку критичного мислення, виховували спроможності знаходити й розглядати альтернативні можливості дій, допомагати своїм колегам.

Імітаційна та рольова гра виступали сходинками до практики. Ігри закладали навички поведінки у мінливих ситуаціях, виробляли динаміку адекватної поведінки. Гра являла собою імітацію практики, зосереджувала студентів на умінні, навичках тактиці поведінки.

У свою чергу, дискусія – це широке публічне обговорення спірної проблеми і є важливим засобом пізнавальної активності. Дискусія сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію і допомагає сформуванню навички визначення власної позиції, поглиблює знання з обговорюваної теми [5]. Запитання – це головний інструмент керівника дискусії. Вони стимулюють процес колективного пошуку інформації, а тому заслуговують якнайпильнішу увагу. Джеймс Тербер слушно зауважив: „Краще знати кілька запитань, аніж усі відповіді”, але це суперечить відомому застереженню адвокатів: „Ніколи не ставте запитання, на яке ви не знаєте відповіді” [5].

Завдання викладача під час дискусії на наших заняттях полягало не в тому, щоб він знав усі відповіді, а в тому, щоб було запущено процес продуктивної дослідницької діяльності студентів з вивчення питань безпечної поведінки. Наприклад, ставлячи запитання до студентів: „Як вирішити проблеми сміттєвих викидів у місті Одеса?”, було надано багато відповідей, які передбачити заздалегідь було неможливо. Дискусія за даним питанням виявила, що будь-яке місто України може бути чистим і безпечним: викиди можна використовувати як альтернативний спосіб отримання електричної та газової енергії, як матеріал для будівництва, як джерело вторинного матеріалу для промисловості та побуту, роздільний збір сміття за його природою (скло, папір, залишки продуктів харчування, метал тощо) та таке інше. Нами використовувалися і прийоми поживлення занять: а) влаштовували голосування за те або інше рішення чи проблему з метою поляризувати погляди або дійти консенсусу; б) розділяли одну групу на двійки або трійки, які окремо обговорили б ту чи іншу конкретну проблему, а потім знову об'єдналися для пошуків спільного рішення, іншу групу студентів просили подати колективний аналіз і захистити його в обговоренні з рештою учасників дискусії.

Крім того, що студенти залучалися до групової роботи і до активної співпраці з викладачем, нами визначався і рівень знань студентів та їх погляди на різні запитання; таким чином нами стимулювалася розумова робота і взаємодія упродовж занять; під час дискусії студент на заняттях з „Безпеки життєдіяльності” виробляв творче ставлення до навчального матеріалу, проводив постійний аналіз завдань і ситуаційних вправ, практичну перевірку засвоєного навчального матеріалу тощо.

Дискусії в стилі „ток-шоу” допомагали студентам отримувати навички публічного виступу та дискутування, висловлення й захисту власної думки, формування громадянської та особистої активності [1]. Така форма навчання дозволяла контролювати хід дискусії, оцінювати участь кожного студента. Для цього спочатку обиралася група студентів, у яких теми з індивідуального науково-дослідного завдання (реферату) були одного напрямку (наприклад, поведінка під час надзвичайних ситуацій різного характеру). Далі студенти, із

зазначеної групи, по черзі робили коротку доповідь за своїм фрагментом завдання (організація рятувальних робіт в загальноосвітній школі під час надзвичайних ситуацій природного характеру: метеорологічні, тектонічні, топологічні; під час надзвичайних ситуацій техногенного характеру: з викидом забруднюючих речовин, транспортні аварії та катастрофи, аварії на комунальних системах життєзабезпечення; надзвичайні ситуації соціально-політичного характеру: тероризм, низький життєвий рівень, масові демонстрації, конфлікти та страйки тощо). Студенти в аудиторії, також по-черзі, надавали запитання і отримували відповіді, стосовно поставлених проблем. Група студентів, яка захищала свій реферат, колективно чи поодиночки відповідала на запитання аудиторії, викладач в даній ситуації виконував роль ведучого і контролера за ходом дискусії. Під час таких занять студенти отримували можливість не тільки аналітично мислити, але й критикувати, висловлювати свою власну думку тощо.

Метод ситуаційного навчання („Кейс-стаді“) – один із прогресивних методів у сучасній педагогіці. Метод-кейсів – групова форма організації інтерактивного навчання, за якою викладачі й ті, хто навчаються, беруть участь у безпосередньому обговоренні ділових ситуацій і завдань. Як правило, кейси підготовлюються у письмовій формі і складаються, читаються, вивчаються та обговорюються, виходячи з досвіду реальних осіб, які навчають. Метод кейсів одночасно включає як особливий вид навчального матеріалу, так і особливі способи використання цього матеріалу у навчальному процесі [4].

Під час вивчення побутової безпеки метод кейсів використовувався для обговорення небезпечних факторів, причин та небажаних наслідків, які пов'язані з урбанізацією середовища життєдіяльності людини та шляхи їх вирішення; поведінка людини у специфічних умовах великих населених пунктів. Ми готували кейси щодо проблеми побутової безпеки, які вивчалися студентами, а потім обговорювалися студентами і викладачем протягом практичного заняття. Нами були запропоновані до розгляду наступні питання: а) шумове, вібраційне та електромагнітне забруднення міських приміщень; б) хімічне забруднення атмосфери великих міст як проблема сучасності; в) проблема малозабезпечених верств населення без певного місця проживання, можливі шляхи вирішення; г) проблема безпритульних дітей, шляхи вирішення; г) дитина та її безпечна поведінка у сучасній квартирі. Акцент навчання тут переносився не на оволодіння готовими знаннями, а на співтворчість того, хто викладає і того, кого навчають. Звідси принципова відмінність кейс-методу від традиційних методик – впровадження демократії в процесі засвоєння знань і формування навичок. Той, кого навчають в процесі обговорення проблеми, по суті рівноправний з іншими тими, кого навчають, і викладачем.

Технологія методу кейсів дуже проста: за певними правилами розробляється модель конкретної ситуації, що сталася у реальному житті, і відображається той комплекс знань і практичних навичок, які потрібно одержати студентам. Кейс-метод виступав як спосіб мислення педагога, його особлива парадигма, що дозволяла по-іншому думати й діяти, а також оновити свій творчий потенціал.

Використовуючи інтерактивні методи навчання, ми досягали такого клімату в групах, який сприяв засвоєнню учбового матеріалу, допомагав співробітництву між викладачем та групою. У студентів вироблялися особисті цінності щодо здоров'я, життя, природи, формувалися вміння та навички безпечної поведінки у повсякденному житті та під час надзвичайних ситуацій. Така методика навчання дозволяла забезпечити глибину вивчення змісту матеріалу, студенти-майбутні педагоги, підготовлені за методиками активного навчання, зможуть навчити школярів основ безпечної поведінки в загальноосвітній школі, будуть з інтересом і пошвавленням використовувати такі технології.

Ураховуючи той факт, що засвоєння поліпшується на 50% від традиційних методик навчання, нами було проведено аналіз рівнів засвоєння знань у студентів, які вивчалися за традиційними методиками навчання, і у студентів, які вивчалися за інтерактивною методикою. Розподіляючи рівні засвоєння на високий, достатній, середній та низький, ми отримали результати, які відображені у таблиці 1.

**Рівень засвоєння знань студентами залежно від методики навчання з курсу
„Безпека життєдіяльності”**

Рівні засвоєння	Традиційна методика навчання		Інтерактивна методика навчання	
	Абс.	%	Абс.	%
Високий	1	1,3	17	22,7
Достатній	45	60	38	50,7
Середній	20	26,6	20	26,6
Низький	9	12	0	0
Разом	75	99,9	75	100

Таким чином, рівень засвоєння знань значно покращився саме у студентів, які навчалися за інтерактивною методикою навчання, що підтверджує доцільність використання її у навчальному процесі під час підготовки студентів до навчання школярів основ безпечної життєдіяльності в загальноосвітній школі.

Випускники вищих педагогічних навчальних закладів повинні стати тим джерелом знань, які на якісно новій основі зможуть вести навчання школярів, формуючи їх широкий світогляд і сприяти гармонійному розвитку демократичної особистості. Майбутній педагог повинен звернути увагу на різноманітність зв'язків питань безпечної поведінки з широким колом наук сучасності і на можливість застосування безлічі активних методів навчання для популяризації вивчаємих питань з безпечної життєдіяльності. Наша робота не вичерпує всіх питань методики навчання майбутніх педагогів і лише дає крок для нових розробок і впровадження нових технологій у навчальний процес вищої педагогічної школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бурлаєва Л.Ф. Інтерактивні технології в таблицях // Управління школою. – 2005. – №16-18. – С.49-56.
2. Житник Б.О. Методичний poradник: форми і методи навчання. – Харків: Основа, 2005. – 128 с.
3. Корнеева Л. Интерактивные методы обучения // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 105-108.
4. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера. Кн. для высш. и средн. пед. учеб. заведений. – М.: Владос, 2000. – 301 с.
5. Сиротенко Г.О. Шляхи оновлення освіти: Науково-методичний аспект. – Харків: Основа, 2003. – 93 с.
6. Технологія тренінгу / Упорядк.: О.Главник, Г.Бевз / За заг.ред. С. Максименко. – К.: Главник, 2005. – 112 с.
7. Щепакіна Л.П., Туркот Т.І., Марданова О.П. Інтерактивні методи в позакласній роботі з предмету „Основи безпеки життєдіяльності” // Збірник наукових праць. Матеріали наук.-практ. конфер. ”Безпека життя і діяльності та здоров'я учнівської молоді”. – Бердянськ: БДПУ. – 2002. – №1, ч.1. – С. 115-122.
8. Яремко З.М. Безпека життєдіяльності. Навч.посіб. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2005. – 301 с.

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИПУСКНИКІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ НА ЗАСАДАХ АКСІОЛОГІЇ

У статті обґрунтована технологія формування екологічної культури випускників техніко-технологічних спеціальностей. Розкрито механізм “екологізації” студентів вищих технічних навчальних закладів шляхом поетапного розвитку більш високих типів екологічних цінностей майбутніх фахівців виробничої сфери.

The article is devoted to substantiation of forming of ecological culture of graduates of technico-technological specialities. The mechanism of “ecologization” of the students of technological universities is uncovered by means of the stage development of higher types of ecological values of future specialists of productive sphere.

Вирішення екологічних проблем неможливе без зміни системи екологічних цінностей широких прошарків населення. Недивлячись на певні досягнення в екологічному вихованні, рівень екологічної культури більшості людей залишається недостатньо високим. Повною мірою це відноситься і до студентів технічних вищих навчальних закладів, що за змістом своєї майбутньої професійної діяльності мають безпосереднє відношення до навколишнього середовища, є провідниками екологозберігаючої державної політики. Проблема ускладнюється тим, що за даними як вітчизняних, так і зарубіжних джерел [7; 11; 13; 17; 19], у значної частини сучасної молоді превалює утилітарний підхід до природи, гуманне відношення до неї не входить у моральні норми, що дає підстави говорити про пасивно-споживацький рівень відношення до навколишнього середовища.

Отже, проблема екологічного виховання у нових умовах розвитку України залишається вкрай актуальною. Більше того, формування екологічної культури є пріоритетним напрямком у системі виховання в умовах сучасної освітньої парадигми, реформування загальноосвітньої та вищої шкіл.

Результати критичного аналізу соціологічної та психолого-педагогічної літератури з цієї проблеми засвідчують, що екологічна культура є інтегративним особистісним новоутворенням, що має складну динамічну структуру: потреби, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, спеціальні знання, уміння й навички, здатність до рефлексії і професійного самовдосконалення. Звідси екологічна культура випускника вищого технічного навчального закладу розуміється нами як складна категорія, що включає комплекс психолого-педагогічних якостей особистості, що знаходяться у відповідному співвідношенні й реалізуються через аксіологічні переконання в активну природоохоронну діяльність.

Проблема екологічного виховання знайшла достатньо широке висвітлення у педагогічній теорії і практиці. Гносеологічним основам її розв’язання присвячено роботи О.Дорошко, І.Звереві, В.Кашлева, Г.Пустовіта, Т.Чурилова та ін. Аксіологічним підходам до організації цього процесу присвячені роботи Б.Юганзена, Н.Назарової, Т.Суравегіної. Розкриттю культурологічних методів як засобу формування світоглядних позицій особистості – Т.Біленко, І.Зязюна, В.Кан-Калика, В.Сластьоніна, О.Рудницької, В.Філіпової, О.Щербакова та ін. Інтеграція екологічних понять у сучасних напрямках виховання знайшла відображення у дослідженнях І.Глазичева, А.Некоса, М.Нікандрова, Ю.Шуйського, Г.Шевченко, В.Шарко. Засоби екологічної підготовки майбутніх фахівців вивчали О.Газман, Т.Корнер, Н.Крилова, В.Сухомлинський, С.Сухорукова, Т.Фролова та ін.

У той же час сучасні динамічні соціально-економічні реалії спрямовують науковий пошук на розвиток нових шляхів формування субординованої системи екологічних цінностей. Цілком закономірно, що екологічна проблема набула особливого значення у переломний для України час, коли відбувається зміна старих форм співіснування,

переоцінюється та переосмислюється значення існуючих істин, в тому числі і взаємовідносин людини з природою.

Метою публікації є обґрунтування технології формування екологічної культури студентів технічних вищих навчальних закладів на аксіологічних засадах.

Як підкреслюється в Концепції професійної освіти України, переведення учасників виховного процесу в суб'єкт-суб'єктні відносини є домінуючим принципом у накреслених шляхах реформування вищої професійної освіти [15]. Чільне місце відводиться оновленню її змісту, запровадженню сучасних педагогічних технологій, створенню нової системи методичного та інформаційного забезпечення навчального процесу на основі найповнішого використання виховного потенціалу нових освітніх технологій.

Як бачимо, управління формуванням екологічної культури майбутніх працівників виробничої сфери “залежить від того, наскільки оптимально й цілеспрямовано буде організований цей процес, чітко і адекватно здійснюватиметься зворотній зв'язок, як ефективно спрацьовує система організаційно-методичних заходів, які б забезпечили засвоєння і розвиток у них відповідних якостей і вмінь” [10]. Іншими словами, ефективний цілеспрямований екологічний розвиток особистості можливий лише за допомогою спеціально сконструйованої аксіологічно-орієнтованої технології навчання і виховання.

Результати проведеного нами дослідження засвідчили наявність у життєдіяльності людини цінностей, зорієнтованих на споживання, збереження й відновлення. Звідси об'єктивно існують три види екологічної взаємодії людини з природою – утилітарна, зберігаюча й відновлювальна. При цьому, незважаючи на принципи розходження, усі види діяльності можуть бути пронизані ідеєю гармонії людини й природи. Навіть на рівні утилітарного підходу виділена ключова цінність змінює характер діяльності людини в напрямку скорочення споживання ресурсів природи й оптимального співвіднесення своїх потреб з можливостями середовища. Такий характер взаємодії трактується як ресурсозберігаюче природокористування і є підґрунтям збереження гармонії суспільства й довкілля. В адаптації людини до можливостей середовища полягає об'єктивний зміст морально усвідомленого збереження і відтворення природи.

Отже, ефективна організація процесу формування екологічної культури студентів технічних ВНЗ насамперед має ґрунтуватися на сукупності аксіологічних вихідних положень, запропонованих як вітчизняними (І. Бех [2; 3], А.Богуш [5], М.Боришевський [4], Т.Бутківська [6], Т.Вайда [7], П.Ігнатенко [12], М.Кисельов, Ф.Канак [16] та ін.), так і зарубіжними вченими (Л.Архангельський [1], А.Гагарін [8], С.Глазачев [9], С.Дерябо [11], Б.Лихачов [17], М. Нікандров [18], В.Сластьонін [19] та інші). Це, зокрема, принципи демократичності, альтернативності, толерантності, гуманістичної спрямованості та самовизначення. Демократичний характер перебігу навчально-виховного процесу створює умови вільно орієнтуватися в розмаїтті підходів до вирішення екологічної проблематики. Принцип гуманістичної спрямованості забезпечує правильність ціннісного вибору, супроводжує студента до вершин моральності, сприяє: свідомому засвоєнню системи загальнолюдських цінностей; розумінню життя людини як вищої цінності, а себе як рівноправного суб'єкта в ієрархії всього живого; розвитку емпатії, милосердя, доброти, доброзичливості; цілісному формуванню особистості майбутнього спеціаліста сфери виробництва.

Альтернативність та толерантність насамперед асоціюються з терпимістю, з розвитком уміння вільно оцінювати альтернативні варіанти в системі екологічних суджень і обирати з можливих варіантів поведінки найбільш адекватний суспільним нормам і власним уподобанням.

Одержані дані нашого дослідження доводять, що органічним доповненням до означених принципів є створення умов для активної позиції студента в ході засвоєння системи цінностей. Останнє вимагає акцентування виховного процесу на самореалізацію, самовдосконалення особистості в системі підготовки спеціаліста. Механізм формування екологічної культури передбачає включення студентської молоді в соціально-ціннісне

спілкування, що стимулює до самокорекції своїх орієнтацій; відповідну спрямованість інформації; створення екологічно-ціннісного середовища.

Засвоєння основ морально екологічної поведінки має базуватися на загальних закономірностях становлення особистості й складається з низки послідовних взаємопов'язаних етапів. Діалектика розвитку феномену екологічної культури ґрунтується на протиріччі між новою інформацією та вимогами й наявним їх багажем у студента. Формування екологічно ціннісних орієнтацій можливе тільки за умов цілеспрямованої діяльності й спілкування з обов'язковим урахуванням психофізіологічних і вікових особливостей цієї категорії молоді. Осмислення екологічних норм поведінки відбувається на основі інтеріоризації (переходу зовнішніх впливів у внутрішній план особистості). Темпи розвитку кожного носять індивідуальне забарвлення, а його кінцеві результати корегуються впливом внутрішніх і зовнішніх чинників.

Означені вихідні позиції було покладено в основу розробленої нами технології формування екологічної культури студентів техніко-технологічних спеціальностей.

Структура перебігу педагогічного процесу включає: блок цілепокладання (мета й завдання), відповідним чином трансформований до нормативних державних стандартів вищої освіти; теоретико-методологічні концептуальні вихідні положення (закономірності, принципи, правила); змістовий (навчальні дисципліни, позааудиторна виховна робота, науково-дослідна діяльність, різновиди практик, самоосвіта й самовиховання) і процесуальний (методи, організаційні форми, засоби) блоки та механізм зворотного зв'язку (діагноз, прогноз, план, організація, моніторинг, корекція).

Технологічні етапи передбачають аналіз основних характеристик нормативної моделі (державний стандарт) екологічної підготовки випускника технічного ВНЗ; урахування комплексу чинників, що впливають на зміст майбутньої екологічної діяльності; конкретизацію мети й визначення системи підпорядкованих їй завдань; конструювання змісту, форм, методів і засобів реалізації виховної мети; прогнозування кінцевих результатів діяльності.

Змістовний блок ефективно виконує функції лише за умови збалансованості всіх видів навчально-виховної роботи, де "наскрізною лінією" є формування екологічної культури студентів. Оскільки екологічне виховання є складовою професійної освіти, майбутній фахівець мусить не тільки оволодіти знаннями й виробити екологічне мислення й навички природоохоронної роботи, але й підготувати себе морально до неї. Сам процес формування означеної якості передбачає інтеграцію різних видів цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість студента (блоки фундаментальних, соціально-економічних, психолого-педагогічних, спеціальних дисциплін; різновиди практик; науково-дослідна та позанавчальна виховна робота; самоосвіта).

У процесі засвоєння студентами комплексу навчальних дисциплін у системі оволодіння професійними знаннями й уміннями їм прищеплюються норми екологічної культури поведінки й життєдіяльності. З цією метою використовуються можливості всієї палітри навчальних предметів та інших видів виховного педагогічного впливу, засобів активізації природоохоронної діяльності. Увага концентрується на розвитку правильних уявлень про стан навколишнього природного середовища, дотриманні класичної схеми перебігу виховного процесу – засвоєння системи екологічних знань, формування ціннісного екологічного ставлення до природи на основі сформованих мотивів і переконань, готовності до майбутньої природоохоронної діяльності.

Екологічна культура, як складне багатофакторне особистісне новоутворення передбачає поєднання виховних можливостей всіх видів навчально-виховного процесу, зокрема, використання можливостей науково-дослідної роботи (НДР). Її метою є забезпечення не тільки більш повного й глибокого оволодіння специфікою обраної спеціальної спеціальності, формування в них навичок самостійної теоретичної й експериментальної роботи, ознайомлення із сучасними методами наукового пошуку, а й

уміння організації природно-екологічних досліджень, набуття навичок застосування екологічних знань у вирішенні конкретних природоохоронних заходів.

Ураховуючи специфіку майбутньої професії, в основі організації НДР (підготовка рефератів, курсових, дипломних і магістерських робіт, участь у творчих дослідницьких колективах тощо) бажано передбачити розробку тематики (індивідуальних, кафедральних, вузівських) досліджень професійно-логічної спрямованості. Це створює більш широкі можливості для розвитку екологічного мислення, набуття необхідного наукового тезауруса як засобу цілісного розвитку особистості, самостійного проведення експериментальних досліджень використання їх результатів у практиці. Включення у дослідницьку ціннісну діяльність студентів проблем екологічного спрямування в межах їх професійної підготовки передбачає дотримання єдиного режиму проведення наукових пошуків, залучення до них студентської молоді упродовж усього періоду навчання шляхом активного засвоєння морально-екологічного досвіду в спеціально створених умовах і забезпечення гармонійного зв'язку дослідницької роботи з майбутньою професійною діяльністю.

Практичне формування в студентів екологічних якостей, котрі повинні стати невід'ємною рисою їх моральних переконань, звичок і стійких принципів поведінки, передбачає оптимальне використання виховного потенціалу різновидів практик. Говорячи про проектування відповідних цілеспрямованих соціалізуючих педагогічних механізмів, мається на увазі діяльність, яка здійснюється і в процесі проходження ознайомчих та виробничих практик. Роль педагога в даному випадку полягає у створенні умов, які б стимулювали формування і прояв особистісних екологічно-моральних якостей. Така організація виховного процесу активізує перехід педагогічних впливів у переконання й потреби студента. Це є процесом перетворення його узагальненого соціального досвіду у внутрішню силу, яка спонукає практиканта до екологічно цінної поведінки й діяльності, перетворення комплексу ідей у змістову характеристику людини.

Важливим джерелом засвоєння екологічних цінностей випускниками технічних ВНЗ є оптимальне використання резервів позанавчальної роботи. Саме усвідомлення норм екологічної культури здійснюється безпосередньо через різні форми позанавчальної діяльності. У практиці вищої школи використовується більше 20 активно вживаних форм позанавчальної діяльності. Але фактичний показник охоплення ними студентів незначний. Так, біля 40% із числа опитаних нами не беруть участь у жодній з форм позааудиторної роботи, а 35,0% із них включені в окремі види виховної розвивальної діяльності. Тому повноцінне використання можливостей організації виховного процесу в позааудиторний час залишається одним із резервів оптимізації процесу формування екологічної культури студентів технічного ВНЗ.

За даними нашого дослідження, найбільш ефективними організаційними формами й методами впливу на студентів зарекомендували себе: переконання, бесіди, завдання та доручення; проблемні ситуації; допомога та контроль; заслуховування звітів та повідомлень на екологічну тематику; особистий приклад; методи стимулювання; засоби пропаганди та агітації; "круглі столи"; захисти проектів та ін. За їх допомогою інтенсивно здійснюється усвідомлення еколого-правових норм природоохоронного законодавства України.

Аксіологічне підґрунтя еколого-розвивальної технології формування екологічної культури студентів технічних ВНЗ становлять типи взаємодії людини й природи, систему екологічних цінностей, еколого-ціннісних орієнтацій особистості. Наповнення змістово-процесуального блоку технології екологічної культури характеризується наявністю інформації про екологічні проблеми й оптимальні шляхи їхнього розв'язування. Безпосередній технологічний процес являє собою планомірний поетапний розвиток і формування типів екологічних цінностей від орієнтації на цінності споживання до цінності заощадження й цінності відновлення.

Дидактико-методичний супровід вимагає проведення попереднього аналізу й визначення відповідних тем навчальних програм, навчальних дисциплін, що містять еколого-значущі матеріали; визначення в навчальному матеріалі ключових елементів, що

уможливлюють цілісне бачення складових екологічної культури студента, розробки системи аналітичних завдань відповідно до типів цінностей і комплексу засобів їх поетапного розв'язання.

Завдання першого – діагностико-прогностичного – полягає у визначенні вихідного стану екологічної підготовки студента, виявлення його психофізичних задатків, розвитку емоційно-вольової, мотиваційної сфери, наявного об'єму екологічних знань і екологічної спрямованості. На основі одержаних даних прогноуються варіанти групових та індивідуальних проєктів – програм екологічної освіти першокурсників. Системоутворюючим елементом на даному етапі є достовірність інформації щодо орієнтацій студентів, а також тип ставлення до навколишнього середовища в ієрархії їх цінностей.

На другому етапі цільовим компонентом виступає цінність споживання (людина й природа ізольовані, людина використовує у своїй діяльності природні ресурси для того, щоб жити). До основних завдань тут відносяться: уміння визначати цінності споживання, аналізувати їх із позицій потреб людини й суспільства, уміти давати оцінку утилітарному типу взаємодії людини й природи, виявляти своє ставлення до нього.

Діяльність студентів сконцентрована на свідомому засвоєнні інформації, її інтерпретації з позицій обмеженості взаємин “людина – природа” рівня цінностей використання, на поглибленні об'єму екологічних знань, цілісному сприйнятті навчального матеріалу, на розумінні значення раціонального природокористування. Інтенсивно розвивається вміння аналізувати, самостійно визначати й диференціювати види цінностей, аргументувати своє ставлення до природи.

Для третього етапу ціннісним компонентом є рівень збереження навколишнього середовища. Незважаючи на те, що цілісність між людиною й природою є умовною, тут превалює постулат про необхідність збереження ресурсів природи для існування суспільства. До основних завдань на цьому етапі відносяться опанування вмінь класифікувати цінності, аналізувати екологічну ситуацію, володіти методами виявлення особливостей зберігаючого типу взаємодії людини й навколишнього середовища, формами природоохоронної роботи та аналізу значення та наслідків екологічної діяльності людини.

З цією метою здійснюється відбір і систематизація екологічної інформації, опановуються методи й принципи класифікації цінностей, а також природоохоронної діяльності на ціннісно зберігаючому рівні екологічної культури. Зусилля педагога спрямовуються на поглиблення знань студентів про природу, суспільство й людину, способи екологічної діяльності, які виражені в правилах і алгоритмах; на опанування досвідом творчого емоційно-оцінного ставлення до дійсності. Для цього створюються проблемні ситуації екологічного характеру, актуалізуються знання для формування варіативних гіпотез їх розв'язання, організуються відповідні екскурсії, здійснюється керування науково-дослідною роботою, орієнтованою на свідоме освоєння студентами екологозберігаючих видів діяльності.

Для четвертого, прикінцевого етапу, провідним компонентом є цінність відновлення й збільшення природного середовища. Таке співіснування вимагає гармонізації розвитку людини й природи як єдиної системи.

Основні завдання передбачають: сформувати ціннісні орієнтації найбільш високого рівня; навчити студентів виділяти цінності на рівні теоретичного й практичного матеріалу; свідомо й глибоко оволодіти методами й методикою передбачення й моделювання своєї майбутньої професійної діяльності на рівні цінності зростання. Стрижневою основою цього процесу є формування світоглядних природоохоронних позицій, які стають життєвими принципами, що визначають поведінку й характер діяльності майбутнього спеціаліста й громадянина протягом усього життя.

Експериментальна перевірка технології формування екологічної культури студентів технічних ВНЗ здійснювалась на базі Херсонського національного технічного університету протягом 2002–2006 років. Результати формувального експерименту показали достатню ефективність розробленої технології.

Таким чином, розвиток професійно-екологічної компетентності випускника вищої технічної школи передбачає наявність спеціально сконструйованої навчально-виховної технології, що ґрунтується на принципах аксіології. Її сутність полягає у забезпеченні поступового руху від менш до більш високого рівнів сформованості екологічних цінностей і ціннісних орієнтації студентів. При цьому зберігається наступність і безперервність у процесі сходження до нового більш високого типу екологічної культури на основі критичного сприйняття її попереднього рівня сформованості у студента.

Побудова ієрархічної системи еколого-ціннісних орієнтацій носить закономірно-логічний поетапний характер: свідоме освоєння еколого-значимого тезауруса; створення умов для надання сумі одержаних знань доцільного екологічного спрямування і набуття відповідних умінь, що сприяє появі у студентів певної еколого-ціннісної орієнтації. Одержана інформація піддається рефлексивному еколого-орієнтованому оцінюванню з позиції об'єктивно-існуючих типів взаємодії людини і природи, здійснюється вироблення більш гуманного, більш морального способу взаємодії з природою.

У перспективі передбачається розробка і впровадження моделі формування екологічної культури у вищих навчальних закладах гуманітарного спрямування, а також теоретичного обґрунтування вихідних концептуальних положень наскрізної системи екологічного виховання молоді на засадах аксіології в умовах неперервної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Архангельский Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности. – М.: Знание, 1978. – 64 с.
2. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості //Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К.: АПНУ, 1997.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості – громадянина // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 144-150.
5. Богуш А.М. Духовні цінності в контексті сучасної парадигми виховання // Виховання і культура. – 2001. – № 1. – С.5-8.
6. Бутківська Т.В. Ціннісний вимір соціалізації учнів // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 130-137.
7. Вайда Т.С. Нові підходи до формування екологічної культури студентів педвузу //Актуальні проблеми розбудови національної освіти: Зб. наук.-метод. пр. – Ч.ІІІ. – Київ-Херсон, 1997. – С. 30-33.
8. Гагарин А.В. Воспитание природой. Некоторые аспекты гуманизации экологического образования и воспитания. – М.: Московский городской психолого-педагогический институт, 2000. – 232 с.
9. Глазачев С.Н. Экологическая культура учителя: исследования и разработки экогуманной парадигмы. – М.: Современный писатель, 1998. – 432 с.
10. Гусейнов А.А. Природа как ценность культуры // Экология, культура, образование. – М.: Б.И., 1989. – 249 с.
11. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая психология и педагогика. – Ростов-на-Дону: Изд-во “Феникс”, 1996. – 480 с.
12. Ігнатенко П.Р. Аксіологія виховання: від термінології до постановки проблем // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 118-123.
13. Концепція неперервної екологічної освіти та виховання в Україні (Проект) // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К.: Освіта, 1995. – № 14. – С. 2-17, 20-21,
14. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – №6. – С. 18-25.
15. Концепція професійної освіти України. – К., 1991. – 6 с.
16. Кисельов М.М., Канак Ф.М. Національне буття серед екологічних реалій. – К.: Тандем, 2000. – 320 с.
17. Лихачев Б.Т. Структура экологической культуры личности и педагогические основы ее формирования // Средства массовой информации и экологическое образование в решении проблем охраны окружающей среды: Мат. I международной конференции / Под ред. проф. С.Н.Глазачева. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 1997. – 192 с.

18. Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. –1998. – № 3. – С. 5-10.
19. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2003. – 192 с.

УДК 378.147

Григор'єва Н.В.

ІСТОРИКО-МАТЕМАТИЧНІ ЕКСКУРСИ ЯК СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ПРИ ВИВЧЕННІ ПРОЕКТИВНОЇ ГЕОМЕТРІЇ

У роботі аналізуються особливості використання історико-математичного матеріалу при формуванні навчального середовища з проективної геометрії за основними формами організації навчально-виховного процесу: аудиторна робота, індивідуальна робота, контроль.

The paper analyzes the specials of using of historical-mathematical information during the process of formation of learning environment when we study the projection geometry using the base forms of organization learning and upbringing process: auditorium study, individual study, control.

Проблема створення ефективного навчального середовища при вивченні окремих розділів вищої математики – одна з основних дидактичних проблем. Особливої вагомості вона набуває в умовах переходу до кредитно-модульної системи навчання. Найголовніша мета сучасного реформування освіти – перехід вищої освіти на новий якісний рівень, який би сприяв підвищенню конкурентоспроможності випускників вищих навчальних закладів України на Європейському ринку праці.

У сучасних умовах особливі вимоги висувуються перед випускниками педагогічних університетів. Молодий вчитель повинен мати такий рівень підготовки, який забезпечив би можливість легко адаптуватись в швидко змінній системі освіти, не лише використовувати творчі та методичні нароби вчителів, а й самому активно здійснювати творчий, пошуковий процес, проводити дослідження в галузі математики та її підрозділів, вміти залучати до цієї діяльності своїх учнів. Таким чином, бачиться необхідним створення протягом усього періоду навчання у ВНЗ такого навчального середовища, яке б сприяло розвитку творчої, пошукової, дослідницької активності майбутніх вчителів математики; прищеплювало їм любов до обраної галузі; всебічно розвивало студента; сприяло формуванню позитивної мотивації до професійної діяльності.

Широкі можливості для реалізації цих вимог відкриває змістовне наповнення навчального середовища елементами історії науки. На великому освітньому та виховному значенні історії науки при вивченні математики наголошували Б.М. Білий, В.Г. Бевз, Б.В. Болгарський, Ю.М. Гайдук, Б.В. Гнеденко, В.О. Добровольський, І.О. Наумов, С.М. Пашенко, П.І. Ульшин, М.І. Шкіль та інші. Результати їх досліджень сприяли залученню елементів історії науки в шкільний курс математики. Проте часто вони стосувались окремих питань змісту та методів викладання математики або ж носили дуже загальний характер і не відбивали особливостей застосування історико-математичного матеріалу при вивченні конкретних розділів вищої математики.

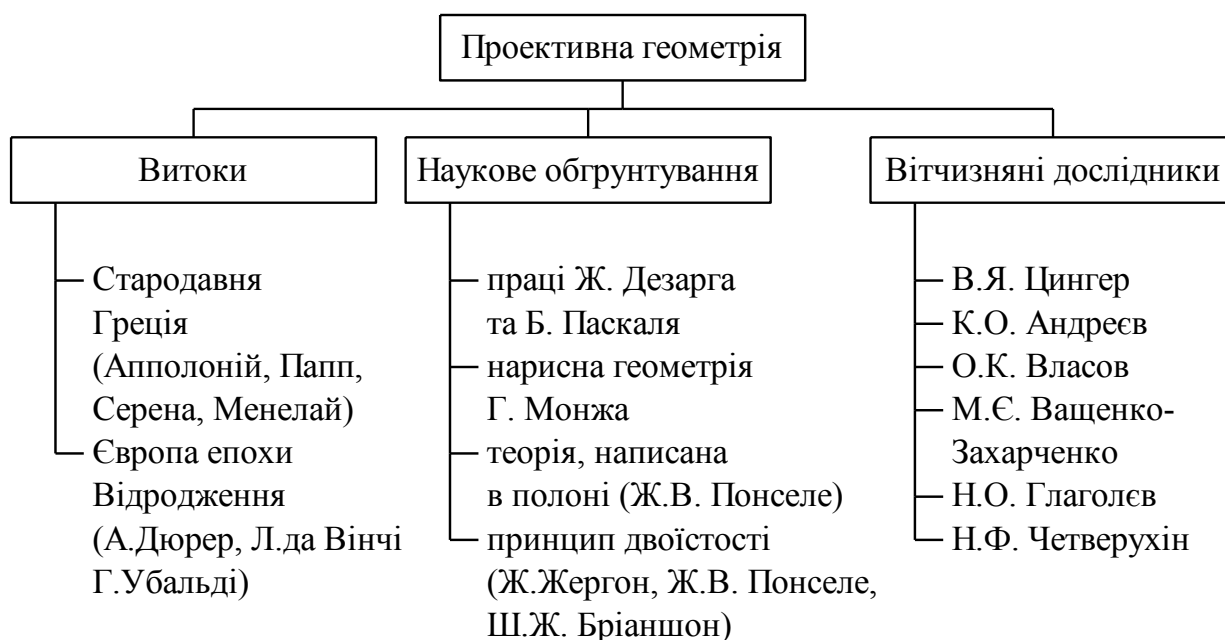
Метою роботи є дослідження доцільності, місця та форм використання історико-математичного матеріалу при формуванні навчального середовища для вивчення майбутніми вчителями математики проективної геометрії.

Для реалізації поставленої мети та виходячи з положень роботи В.Ю. Бикова [2], завдань кредитно-модульної системи навчання та основних структурних елементів навчальної програми, розглянемо можливості розширення змістовно-інформаційної складової навчального середовища через включення до нього елементів історії математики за основними формами організації навчально-виховного процесу:

- аудиторна робота (лекції, практичні);
- індивідуальна робота (самостійна робота, ІНДЗ, курсові роботи);
- контроль успішності студентів (тестова перевірка).

З перших лекцій поряд з розглядом основних питань курсу (центральне проектування та його властивості; побудова проективного простору доповненням евклідового простору невластивими елементами; аксіоматика проективної геометрії; моделі проективної площини; принцип двоїстості; теорема Дезарга; поняття проективних координат та проективних перетворень; група проективних перетворень; предмет проективної геометрії) бажано звернути увагу студентів на місце проективної геометрії в математичній науці та її зв'язок з іншими науками; дати коротку характеристику історії виникнення та розвитку проективної геометрії; виділити вчених, дослідження яких сприяли активному розвитку проективної геометрії. При цьому корисно також зробити акцент на внеску вітчизняних дослідників у розвиток цієї галузі та на зв'язок проективної геометрії зі шкільним курсом геометрії. Такий невеличкий історичний екскурс на початку вивчення проективної геометрії сприятиме формуванню відповідної мотивації до вивчення курсу та активізації навчально-дослідницької діяльності студентів.

У викладі цього матеріалу доцільно було б скористатися наступною схемою (Схема 1) з подальшим у ході вивчення курсу її використанням, розгалуженням та поясненням.



Історичні факти щодо вітчизняних дослідників проективної геометрії можуть бути викладені в наступному вигляді.

Школа проективної геометрії в Росії бере свої витоки з неповторного її викладання “естетом математики, незабутнім вчителем, першим синтетиком Росії” професором Московського університету Василем Яковичем Цингером (1836–1907). Він вважається засновником проективного напрямку в Московській математичній школі і в Росії взагалі. Під впливом Цингера сформувалася ціла плеяда відомих геометрів: Костянтин Олексійович Андреев (1848–1921), Болеслав Корнелеєвич Млодзеевський (1858–1923), Олексій Костянтинович Власов (1868–1922). Особливе місце серед них належить К.О. Андрееву, 25 років найбільш плідної діяльності якого пройшли в Харківському університеті. Саме завдяки впливу Цингера вихованець Московського університету Андреев став палким прихильником синтетичного методу в геометрії. Йому належать найперші оригінальні наукові праці з проективної геометрії в Росії. Як свідчить сам В.Я. Цингер у відгуку про його докторську дисертацію, “ніхто з російських вчених не обирав цієї цікавої науки предметом спеціальних і самостійних досліджень”. Д.Ф. Єгоров охарактеризував К.О. Андреева як “проективіста, який не має собі рівних” серед вітчизняних математиків, а його докторську дисертацію як

таку, яка по “справедливості повинна бути настільною книгою” кожного вітчизняного геометра. Дослідження О.К. Власова стосуються багатовимірних просторів і побудови в них кривих другого порядку та конфігурацій, пов’язаних з ними. Перший систематичний виклад проєктивної геометрії в нашій країні міститься в підручнику професора Київського університету Михайла Єгоровича Ващенко-Захарченка (1825–1912) “Проєктивна геометрія” (1897 р.).

При вивченні принципу двоїстості доцільно познайомити студентів з ідеєю фузіонізму (від фр. *fusion* – злиття), тобто одночасного вивчення планіметричних та стереометричних розділів геометрії, на користь яких висловлювався ще в 1825 р. Ж. Жергон: “Звичайний поділ геометрії на планіметрію і стереометрію неприродний, тому негативно впливає на розумовий розвиток учнів.” Знайомство з фузіонізмом під час вивчення проєктивної геометрії та застосування його на практиці стимулюватиме майбутніх вчителів до свідомого залучення цього принципу у власну педагогічну діяльність.

Під час аудиторних занять слід звернути увагу студентів на доцільність вивчення елементів проєктивної геометрії в шкільному курсі геометрії. Майбутні вчителі повинні пам’ятати, що проєктивна геометрія дозволяє глибше зрозуміти теореми елементарної геометрії, побачити зв’язок між різними геометріями, наприклад, геометрією Лобачевського та шкільною.

Доцільно створювати умови для ґрунтовного аналізу історії становлення та розвитку проєктивної геометрії при самостійному та індивідуальному опрацюванні тем курсу. Викладачі можуть розробити конкретний, допоміжний матеріал для самостійного вивчення студентами питань історії українських геометричних шкіл, ролі в розвитку проєктивної геометрії досліджень вітчизняних математиків, особливо Львівської, Харківської, Київської та Одеської математичних шкіл, як найстаріших в нашій державі.

Увага викладачів повинна бути прикута до особливостей надання тематики індивідуальних навчально-дослідних завдань (ІНДЗ) та курсових робіт. На наш погляд, тематика повинна бути: *науково спрямованою* (пропонуються для вивчення встановлені наукові факти, які найчастіше не розглядаються в основній частині курсу математики); *інтегровано орієнтованою* (для всебічного дослідження та аналізу матеріалу корисно передбачати поєднання історико-математичних відомостей з використанням новітніх інформаційних технологій); *професійно спрямованою* (приділяти особливу увагу питанням шкільного курсу математики, які знаходять узагальнення в університетських курсах); *динамічно змінюваною* (давати можливість варіювати завдання роботи з урахуванням індивідуальних особливостей студентів); *дискусійно захоплюючою* (спонукати до обговорювання результатів дослідження). Практичний досвід свідчить, що врахування зазначених вимог до тематики досліджень студентів надає можливість органічно поєднати її з навчальною діяльністю, стимулює до наукового пошуку та вивчення і використання наукового інструментарію.

Прикладом дослідження, яке відповідає всім переліченим вимогам є дослідження на тему „Семикутники Шретера”. Метою дослідження є проведення аналізу доведення твердження: „якщо навколо конічного перерізу описано семикутник, то, сполучаючи прямими лініями послідовно кожен вершину з наступною за нею після двох пропущених, матимемо, що точки перетину кожної з цих прямих з наступною в тому ж коловому порядку лежать на деякому іншому конічному перерізі”. Це твердження сформулював у 1888 р. без доведення продовжувач ідей Штейнера професор з Бреслави Генріх Шретер. Довів його в тому ж році, чисто синтетичними методами, професор Харківського університету К.О. Андреев [1].

Дана тема була запропонована у різні навчальні роки студентам спеціальності „математика і інформатика” (МІ) та “математика і фізика” (МФ). Виходячи з особистих освітніх, психологічних, пізнавальних інтересів, студенти різних спеціальностей обрали різні напрямки роботи. Студент спеціальності МІ, який був зацікавлений у застосуванні комп’ютерних технологій, займався дослідженням проблеми, використовуючи можливості

пакету DG. У процесі виконання курсової роботи він зіткнувся з ситуацією, коли закладених в пакет графічних можливостей виявилось недостатньо для виконання, на перший погляд, нескладної побудови – кривої другого порядку за сімома даними точками. Студент був змушений визнати прогалину в своїх знаннях, бо ця задача легко розв’язується за допомогою теореми Паскаля, що і було зроблено після консультації з науковим керівником. Слід відмітити, що студент, виконуючи це завдання, не лише отримав урок, щодо свого ставлення до математики, а й мав неабияку втіху від перемоги над “нерозв’язною” на перший погляд задачею. Студентка спеціальності МФ, маючи схильність до академічного вивчення математики, звернула свою увагу на аналіз логіки доведення К.О. Андреева теореми Шретера, ґрунтовно розглянула використані ним основні факти проєктивної геометрії, сформулювала ідеї, на яких базуються окремі етапи доведення. Найцікавішим в цій роботі є те, що студентка самостійно не лише вивчила поодинокі факти проєктивної геометрії, а й навела двоїсті до них, дослідила та систематизувала їх.

Однією з основних ланок учбового процесу є контроль. У наш час особлива увага приділяється тестовій формі перевірки рівня знань студентів. Це пов’язано не лише з новими умовами реформування освіти, а й з потенціалом тестів щодо стандартизації та технологізації процесу контролю, що позбавляє його суб’єктивності та надає можливість заощаджувати аудиторний час. Наведемо приклад тестового контрольного завдання закритої форми, яке містить елементи історії математики:

– вкажіть прізвища математиків (3 вірні відповіді), які дали означення проєктивної відповідності:

а – Штейнер; б – Понселе; в – Шаль; г – Штаудт; ґ – Жергон.

– встановіть відповідність між означеннями проєктивної відповідності та їх авторами (наводяться означення та прізвища).

Проведені дослідження приводять до висновку, що використання історико-математичного матеріалу дозволяє представити студентам широкий спектр нової, різноманітної, іноді досить несподіваної інформації, яка базується на вже існуючих у них знаннях і удосконалює та систематизує їх, а також зробити виклад математичного матеріалу більш емоційним, виразним. Все це сприяє розширенню змістовно-інформаційної складової навчального середовища майбутніх учителів і позитивно впливає на інші його складові.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреев К.А. Семиугольники Шретера. // Сообщения Харьковского математического общества. – 2 серия. – 1888. – Т.1. – С. 227–280.
2. Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів та е-технології навчання // Розвиток педагогічної і психологічної науки на Україні 1992 – 2002: 36. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч.2. – Х.: “ОВС”, 2002. – С. 182 – 199.

УДК 378.14

Гризун Л.Е.

ДИДАКТИЧНІ ЗАВДАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ МОДУЛЬНОЇ СТРУКТУРИ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ ЯК КОМПОНЕНТА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У роботі розглядається питання проектування модульної структури навчальної дисципліни як компонента освітнього середовища. Висвітлюються та аналізуються головні засади педагогічного проектування. Обґрунтовуються його дидактичні завдання стосовно конкретного дидактичного об’єкту – модульної структури навчальної дисципліни.

The paper treats the problems of the subject module structure projecting as a educational environment component. The main bases of the pedagogical projecting are presented and analyzed. Its didactic tasks concerning specific didactic object – the subject module structure – are proved.

Постановка проблеми та аналіз її стану. Проблеми освітнього середовища, його складових, формування, методології проектування тощо останнім часом глибоко досліджуються та бурхливо обговорюються педагогічною спільнотою, що підтверджує їх актуальність.

На думку вчених, зокрема [10, 22], освітнє середовище складає діалектичну єдність своїх просторово-предметних, соціальних і технологічних компонентів, які тісно пов'язані між собою і є взаємообумовленими.

Розглядаючи модульну структуру навчальної дисципліни як складову освітнього середовища, не можна не помітити, що завдяки своїй сутності та характерним ознакам вона відноситься до всіх трьох взаємопов'язаних компонентів освітнього середовища. Це накладає особливі вимоги на весь процес проектування модульної структури навчальної дисципліни у складі освітнього середовища; обумовлює необхідність обґрунтування дидактичних завдань її педагогічного проектування. Зважаючи також на складність та багатоступеневість проектування як виду педагогічної діяльності, актуальним також уявляється дослідження сутності проектування взагалі та стосовно певного педагогічного об'єкта зокрема.

Мета даної роботи полягає у висвітленні та аналізі головних засад педагогічного проектування, а також в обґрунтуванні його дидактичних завдань стосовно конкретного дидактичного об'єкта – модульної структури навчальної дисципліни.

Основні матеріали дослідження та обґрунтування отриманих наукових результатів. Аналіз численних психолого-педагогічних джерел засвідчує, що в умовах динамічних змін у суспільстві проектування стає принципово новим засобом проведення адекватних змін в освіті, виявлення механізмів та створення умов його розвитку. Парадигма проектування в освіті включає в себе і суто педагогічне проектування як побудову освітньої практики, технологій, способів і засобів педагогічної діяльності, і психолого-педагогічне проектування освітніх процесів, які створюють умови становлення особистості як суб'єкта власного життя та діяльності [1; 2; 10; 18; 22].

Педагогічне проектування як окрема самостійна галузь педагогіки сформувалася в кінці 80-х років ХХ сторіччя завдяки ґрунтовним дослідженням видатних учених, зокрема В.П. Безпалько, В.С. Безрукової, І.Я. Лернера, В.В. Краєвського, В.І. Загвязинського, А.С. Макаренка, С.Т. Шацького, Г.П. Щедровицького, Н.О. Яковлевої та багатьох інших.

В історії педагогіки проблема проектування саме змісту навчання завжди пов'язувалася з удосконаленням освіти, що знайшло відображення в працях П.П.Блонського, С.І.Гессена, І.Ф.Гербарта, І.Г.Песталоцці, Н.І.Пірогова, С.Т.Шацького, К.Д.Ушинського та ін.

Сучасна проектна парадигма в освіті представлена в працях Н.Г.Алексєєва, Б.С.Гершунського, І.Д.Зверєва, Л.Я.Зоріної, В.В.Краєвського, Н.Б.Крилової, В.С.Ледньова, І.Я.Лернера, Л.М.Пермінової, А.В.Петровського, М.Н.Поваляєвої, Л.Л.Портянської, В.В.Рубцова, В.І.Слободчикова, А.М.Соخور та ін.

Деякі аспекти педагогічного проектування розглянуті в дослідженнях В.П.Беспалька, М.М.Буклева, П.С. Бондарєва, В.П.Бедерханової, Г.В.Дев'ятової, В.Р.Імакаєва, Н.Ю.Маркіної, Ю.О.Овакімяна, Р.Я.Касимова, Ю.С.Тюннікова та ін.

Використання проектування в практичній педагогіці відображено в статтях і монографіях О.І.Агапової, Б.Битинаса, В.А.Болотова, В.І.Горової, Н.Г.Дайрі, Л.П.Доблаєва, В.А.Єрмоленко, А.А.Матюшкіна-Герке, В.И.Слободчикова, В.Д.Шадрікова та ін.

Педагогічне проектування вважається дидактами [16, 61; 14] однією із головних функцій сучасного педагога поряд із гностичною (пошук змісту, методів і форм взаємодії із тими, хто навчається), організаторською, комунікативною. На думку І.Я. Лернера та

В.В. Краєвського, педагогічне проектування є неодмінною умовою здійснення регулюючої функції педагогіки і виділяється в особливий вид педагогічної діяльності [17].

А.О. Лігоцький характеризує проектування [13: 80] як вид цілеспрямованої діяльності людини чи колективу людей з вирішення завдань удосконалення або створення освітніх систем і процесів підготовки фахівців. Одним із компонентів педагогічної діяльності вважає проектування Л.Ф. Спирін [15], виокремлюючи також пізнавальну професійно-педагогічну, ціннісно-орієнтаційну, комунікативну, практично-перетворювальну діяльність.

Під педагогічним проектуванням розуміють [2: 14] попередню розробку головних деталей майбутньої діяльності педагогів та тих, хто навчається. Воно полягає у створенні припустимих варіантів майбутньої діяльності та прогнозуванні її результатів.

Педагогічне проектування тлумачать також як “цілеспрямовану діяльність педагога із створення проекту, який є інноваційною моделлю педагогічної системи, орієнтованої на масове використання” та наголошують, що педагогічне проектування інтегрує в собі сукупність педагогічної, наукової та управлінської діяльності, пов'язаних з конструюванням (розробкою проектної ідеї) [18].

Дослідниця Яковлева Н.О. підкреслює також те, що педагогічне проектування є діяльністю, що здійснюється в умовах освітнього процесу і спрямована на забезпечення його ефективного функціонування і розвитку. Воно обумовлено необхідністю розв'язання актуальної проблеми, носить творчий характер і спирається на ціннісні орієнтації. Результатом проектування виступає модель об'єкта педагогічної дійсності, якій притаманні системні властивості і яка базується на педагогічному винаході, оскільки в її основі лежить новий спосіб вирішення проблеми [21].

Проектування як діяльність містить певний інваріант послідовних мисленевих операцій: позиційне самовизначення – аналіз ситуації – проблематизація – концептуалізація – програмування – планування. Педагог, що здійснює проектування, будує моделі, виходячи з концептуального розуміння об'єкта, що проектується, а також наукових, перетворюючих та практичних проблем діяльності [1: 32].

Узагальнюючи аналіз психолого-педагогічних джерел з питань сутності поняття “педагогічне проектування”, слід відзначити, що дослідники розглядають його з позицій різних статусів і визначають його як процес (В.С. Безрукова, І.П. Підласий), як вид діяльності (В.В. Краєвський, І.Я. Лернер, Шевченко О.І., Н.О. Яковлева), як компонент педагогічної діяльності (Л.Ф. Спирін, А.О. Лігоцький), як одну з функцій сучасного педагога (Л.Д. Столяренко).

При впровадженні проектування в педагогічну практику великого значення набуває об'єкт проектування. Аналіз наукової та науково-методичної літератури засвідчує, що об'єктами педагогічного проектування найчастіше виявляються педагогічна система, педагогічний процес, педагогічні ситуації тощо. Проте головним об'єктом проектування вважають, зокрема В.А.Ченобитов, педагогічний процес як спосіб життєдіяльності педагогічних систем. При цьому проектується кожний структурний елемент процесу, від цілі до одержання конкретного педагогічного результату: зміст, форми організації процесу, умови ефективної організації, відношення суб'єктів, системи оцінки якості процесу, механізми засвоєння знань і формування умінь тощо.

Педагогічне проектування представляється дидактами (В.С. Безрукова, Л.Д. Столяренко, В.А.Ченобитов, О.І. Шевченко) як складна багатоступенева діяльність. Незалежно від об'єкта, проектування здійснюється як послідовність певних етапів, наближуючи розробку майбутньої діяльності від загальної ідеї до точно описаних конкретних дій. Виділяють три етапи проектування: моделювання, проектування, конструювання.

Першим етапом проектування є педагогічне моделювання (створення моделі), який включає в себе:

- визначення теоретичних засад проектування в формі закономірностей, принципів, цінностей, цілей;

- визначення складу і структури об'єкта проектування;
- представлення створених моделей у певній знаково-символічній формі.

Наступним етапом є створення проекту – подальша розробка (деталізація, декомпозиція) створеної моделі і доведення її до рівня описання механізму одержання корисного педагогічного результату, тобто до рівня практичного використання.

Останній етап проектування – це конструювання, на якому відбувається ще більша деталізація проекту, його конкретизація і наближення до реальних умов діяльності. Конструювання навчальної і педагогічної діяльності є вже методичною задачею.

На основі ґрунтовного аналізу педагогічних засад проектування в освіті дослідником О.І. Шевченком [18] розроблено авторську модель педагогічного проектування, в якій простежуються проаналізовані вище етапи проектування. Центральними складовими розробленої моделі є визначення цілей проектування, встановлення структури процесу проектування, формування концепції проекту, розробка програми проекту, яка відображає стратегічні цілі та засоби їх досягнення тощо.

Формами педагогічного проектування є документи, в яких описується створення і дія об'єкта проектування. Серед форм проектування окремо виділяють концепцію. Вона містить основну точку зору, провідний задум, вихідні теоретичні принципи побудови педагогічних систем і процесів. Концепція будується на результатах наукових досліджень і представляє теорію у конструктивній, прикладній формі з метою її практичного використання.

Педагогічне проектування має відбуватися за певними принципами. Слід зазначити, що робота дидактів із визначення та класифікації принципів проектування триває і не може вважатися закінченою. В літературі, зокрема у [14], визначаються наступні основні принципи педагогічного проектування.

Головним принципом вважається принцип людських пріоритетів як принцип орієнтації на людину – учасника педагогічних систем, процесів, ситуацій тощо. Він полягає у необхідності підпорядкування об'єктів, що проектуються, реальним потребам, інтересам і можливостям того, хто навчається. При проектуванні рекомендується проводити мисленеві експерименти з уявлення можливої поведінки, реакції, почуттів учня, що виникають під впливом проектуємого об'єкта; залишати можливість імпровізації для педагога і того, хто навчається.

Другим основним принципом педагогічного проектування є принцип саморозвитку об'єкта, що проектується. Він полягає у забезпеченні об'єкта проектування динамічності, гнучкості, здатності до змін, перебудови, спрощення або ускладнення. Рекомендується будувати кілька проектів, які теж забезпечують досягнення мети проектування.

Проаналізовані нами засади педагогічного проектування носять загальний і основоположний характер. При проектуванні конкретного дидактичного об'єкта вони вимагають конкретизації й адаптації на основі визначення та аналізу його сутнісних рис та характерних ознак.

Теоретико-методологічне обґрунтування педагогічного проектування модульної структури навчальної дисципліни у межах нашого дослідження передбачає розв'язання наступних дослідницьких завдань.

Вихідним завданням ми вважаємо дослідження модульної структури навчальної дисципліни як об'єкта педагогічного проектування.

Спираючись на проведений нами [7] всебічний аналіз сутності модульної структури навчальної дисципліни та модуля як її вузлового елемента, ми виділили їхні характерні ознаки [7].

Для модульної структури навчальної дисципліни це:

- укрупнене структурування змісту освіти за обґрунтованою підставою та на основі визначених принципів;
- результатом структурування є декомпозиція змісту освіти на відносно завершені самостійні одиниці (модулі);

- забезпечення дискретно-неперервного характеру навчання: з одного боку, пропонується засвоєння матеріалу деякими порціями, з іншого боку, ці порції об'єднуються у певну сукупність.

Характерними ознаками модуля як вузлового елемента модульної структури навчальної дисципліни є:

- логічно завершений;
- цілісно сприймається тими, хто навчається;
- піддається структуруванню і систематизації;
- на основі виділених та відтворених зв'язків забезпечується певна стандартизація навчального процесу з одного боку, та гнучкість навчання з іншого боку;
- модуль є одночасно і носієм змісту освіти, і засобом управління його засвоєнням (в ньому навчальний зміст і технологія оволодіння їм поєднані в систему високого рівня цілісності);
- обсяг елементів знань модуля проектується на адекватний для їх засвоєння відрізок часу.

Наступним дослідницьким завданням є визначення методологічної орієнтації педагогічного проектування модульної структури навчальної дисципліни: обґрунтування доцільності проектування даного об'єкта на певних засадах. Проведене нами дослідження сутності загальних та специфічних наукових засад проектування модульної структури навчальних дисциплін та модулів як їх головного елемента [4] дозволяють дістатися таких висновків.

Незважаючи на великі дидактичні можливості означених дидактичних парадигм, спроектованих на основі проаналізованих підходів, навчання за таких умов має і досить серйозні недоліки. Найголовнішими серед них уявляється фрагментарність, розрізненість знань тих, хто навчається; порушення цілісності і логіки навчального предмета та міжпредметних зв'язків; звуження програми навчання до серії дискретних проблем; формування суто конкретних умінь замість узагальнених. Підходи до проектування модульних програм, розроблені у межах інтегративно-модульної системи навчання, на нашу думку, дозволяють подолати більшість з цих недоліків, хоча основи інтегративно-модульного навчання розроблені в цілому саме для професійно-технічної освіти і мають деякі обмеження, а значить потребують узагальнення і адаптації.

Ці обставини примушують обґрунтовувати та розвивати нові підходи до розробки дидактичних основ проектування модульної структури навчальної дисципліни.

З іншого боку, формування та розбудова головних засад нової (особистісно-орієнтованої) парадигми освіти, свідками яких ми є, покликані вирішити проблеми, що склалися в умовах класичної (когнітивно-орієнтованої) системи освіти: суто “знанняєвий” підхід до навчання; предметоцентристська система навчання, яка не формує цілісного світогляду; протиріччя між постійно зростаючим об'ємом навчальної інформації та обмеженим часом навчання та ін. Серед головних засад нової парадигми освіти, здатних подолати названі проблеми, вчені [3; 11; 12; 19; 20 та ін.] називають розвиток інтеграції як пріоритетної форми організації змісту освіти, що передбачає відбір і конструювання його на засадах інтеграції наукових знань, шляхом дидактичного обґрунтування та використання реально існуючих, природних суттєвих взаємозв'язків між поняттями, явищами, науками тощо.

Аналіз наведених обставин засвідчує необхідність переосмислення сутності модуля як ключової дидактичної парадигми і основного елемента модульної структури навчальної дисципліни, що виступає одним із головних засобів реалізації змісту освіти. Модуль сьогодні має розглядатися як основа узгодженого вивчення навчальних дисциплін у їхньому взаємозв'язку та взаємопроникненні, як засіб цілісної та водночас гнучкої підготовки фахівця, здатного оперативного пристосовуватися до умов ринку праці, швидко і легко оновлювати та модифікувати освітні напрями та спеціалізацію.

У зв'язку з цим модуль за своєю сутністю має враховувати не тільки змістовий, операційний та організаційний аспекти, а й аспект інтегративності, глибинний фундамент якого – інтегративні процеси, існуючі в науці.

Усе це зумовило необхідність ґрунтовного дослідження дидактичної сутності інтеграції наукових знань з позицій її впливу на формування змісту сучасної вищої освіти [5: 8]; аналізу трансформації наукової дисципліни у навчальну та визначення головних рис втілення інтеграції наукових знань у навчальній дисципліні [9]; переосмислення сутності модуля як елемента модульної структури навчальної дисципліни та інструмента втілення інтеграції наукових знань у зміст освіти [6].

На основі проведених досліджень нами була обґрунтована і визначена [6] логічна послідовність та поетапна здійснюваність дидактичних процедур, що у сукупності відтворює інтегративні засади проектування модульної структури навчальної дисципліни.

Наступним дослідницьким завданням має стати розкриття сутності проектування стосовно педагогічного об'єкта “модульна структура навчальної дисципліни”. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що спостерігається недостатня розробленість та обґрунтованість дидактичних засад саме проектування модульної структури навчальної дисципліни як складної багаторівневої педагогічної діяльності. В більшості робіт проектування ототожнюється з розробкою або побудовою. Бракує досліджень сутності проектування стосовно конкретного педагогічного об'єкта “модульна структура навчальної дисципліни”.

Вважаючи проектування багатоступеневою і комплексною діяльністю, ми наголошуємо на необхідності обґрунтування головних компонентів проектування стосовно конкретного об'єкта “модульна структура навчальної дисципліни”: цілей, етапів, засобів, методів, результатів.

Далі, спираючись на результати попередніх дослідницьких завдань, необхідно розробити дидактичні основи проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань: принципи, дидактичні процедури та правила, завдяки дотриманню яких можна реалізувати визначені принципи; вимоги та критерії оцінювання ефективності проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань.

Наступним завданням є розробка теоретичної моделі модульної структури навчальної дисципліни за визначеними принципами з метою корекції системи цілей, уточнення складу та структури модулів, критеріїв ефективності проектування тощо.

Далі відбувається розробка і наукове обґрунтування процедури педагогічного проектування модульної структури навчальної дисципліни на рівні конкретного предмету у межах конкретної системи навчання.

Висновки. Розглянуто питання проектування модульної структури навчальної дисципліни як компонента освітнього середовища. Висвітлено та проаналізовано головні загальні засади педагогічного проектування. Обґрунтовано його дидактичні завдання стосовно конкретного дидактичного об'єкта – модульної структури навчальної дисципліни.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бедерханова В.П., Бондарев П.Б. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности. Учебное пособие: Краснодарский краевой институт ДППО. – Краснодар, 2000. – 54 с.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учебное пособие Екатеринбург. Делогвая книга, 1996. – 342с.
3. Гончаренко С.У., Козловська І.М. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній середній школі//Педагогіка і психологія. –1997. – №2
4. Гризун Л.Е. Аналіз наукових підходів до проектування модульної структури навчальної дисципліни//Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. – Харків, 2005. – Вип. 28. – С.16-27
5. Гризун Л.Е. Взаємодія наук і інтеграція систем знань як основа побудови змісту освіти // Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. – Харків, 2004. – Вип. 26. – С.18-27

6. Гризун Л.Е. Модульна структура навчальної дисципліни як відображення інтегративного підходу в освіті//Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. – Харків, 2005. – Вип. 27. – Ч.1. – С.49-60
7. Гризун Л.Е. Модульна структура навчальної дисципліни як об'єкт педагогічного проектування// Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. – Харків, 2006. – Вип. 29. – С.15-26
8. Гризун Л.Е. Проблеми формування змісту вищої освіти у ракурсі історичного розвитку інтеграції наук//Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Суми:СумДПУ ім. А.С.Макаренка. – 2005. – С.7-16
9. Гризун Л.Е. Трансформація інтеграції наукових знань у навчальних дисциплінах // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки:Зб.наук. пр. – Київ-Запоріжжя. – 2005. – Вип.35. – С.14-21
10. Докучаєва В.В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: Монографія. – Луганськ:Альма-матер, 2005. – 304с.
11. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К.: 1997. –302с.
12. Клепко С.Ф. Інтегративна освіти і поліморфізм знання.-Київ, Полтава, Харків:ПОПОПП, 1998. – 360с.
13. Лігоцький А.О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем. – К.: 1997. – С. 80.
14. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д Феникс, 2002. – 544с., Глава 6.
15. Спирин Л.Ф. Проблемы перестройки экстенсивно-информационного обучения в интенсивно-фундаментальное//Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза. – Кастрома, 1990. – С. 3-25.
16. Столяренко Л.Д. Пед. психология. – Ростов н/Д:Феникс, 2000. – 544с.
17. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под редакцией В.В. Краевского, И.Я Лернера. – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.
18. Шевченко А.И. Проектирование дисциплинарного образовательного пространства в вузе и методика его освоения. Автреферат дисс. ... канд. пед. наук. – Ставрополь. – 2004.
19. Шемелюк Г. Інтегративний підхід до науково-методичного забезпечення навчання у технічному коледжі//Вісник Львівського університету. – 2002. – вип. 16, ч. 1. – С.73-78.
20. Щубелка Н.В. Зміст та методи освіти сучасної освітньо-педагогічної діяльності//Проблеми освіти. – 2002. – вип. 27. – С. 9-15.
21. Яковлева Н.О. Проектирование как педагогический феномен// Педагогика. – 2002, № 6. – С. 10-11.
22. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.:Смысл, 2001. – 365с.

УДК 378.14

Гуляєва Т.О.

ПІДРУЧНИК ІЗ ФІЗИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ САМООСВІТНІХ УМІНЬ

У статті розглядаються можливості формування вміння працювати з підручником у технічних коледжах під час вивчення фізики.

The capabilities of formation of skills to work with a text-book in technical colleges during the study of physics are considered in this article.

Інформація в сучасних умовах розвитку суспільства є однією з головних людських цінностей, важливим ресурсом його забезпечення. Тому соціальним замовленням є виховання людини, яка навчатиметься і працюватиме в умовах постійного зростання інформаційного потоку, людини з високим інтелектуальним потенціалом. Досягнення цієї мети залежить від того, чи навчили людину самостійно знаходити, осмислювати, обробляти та використовувати інформацію в процесі навчання. Іншими словами, щоб засвоїти велику

кількість інформації, учень чи студент повинен досягти певного рівня інформаційної компетентності.

Під *інформаційною компетентністю (грамотністю)* будемо розуміти здатність знаходити, оцінювати, використовувати, продукувати й обговорювати інформацію в усіх її видах [2].

Інформаційну компетентність (ІК) потрібно відрізнити від володіння інформаційними технологіями – використання комп'ютера та інших джерел інформації. Вона є більш широким поняттям, яке передбачає володіння інформаційними технологіями, але не обмежується цим, тому що включає не тільки пошук, а й оцінювання, обговорення, використання інформації.

Кожна компетентність (інформаційна в тому числі) побудована на комбінації взаємовідповідних *знань, пізнавальних вмінь і навичок, ставлень, емоцій, цінностей та етичних норм, мотивації* [6].

Очевидно, що ІК формується на основі умінь і навичок, які, за нашою думкою, можна назвати навчально-інформаційними.

Функції, які можливо виконувати, володіючи цими вміннями [1]:

- 1) пошук інформації;
- 2) осмислення та переробка інформації;
- 3) використання інформації.

За даними фахівців [3] навчально-інформаційні вміння включають:

- роботу з підручником;
- володіння різними способами читання;
- складання плану, рецензій, конспекту;
- вміння користуватися бібліотекою;
- спостереження;
- експеримент.

Наведений перелік можна надати в більш розширеному варіанті [6], але інтереси дослідження полягають не в цьому.

Враховуючи те, що самоосвітня компетентність формується на основі навчально-пізнавальних умінь, до складу яких входять навчально-інформаційні вміння, можна в деякій мірі вважати ІК складовою частиною самоосвітньої компетентності. Тобто інформаційна компетентність, за нашою думкою, перетинається із самоосвітньою компетентністю.

Сприятливі умови формування ІК у ВУЗі та інших навчальних закладах призване інформаційно-освітнє середовище – системно організована сукупність засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, апаратно-програмного та організаційно-методичного забезпечення, орієнтована на задоволення освітніх потреб користувачів [4].

Інформаційно-освітнє середовище включає наступні види забезпечення: методичне, програмне, інформаційне, організаційне.

До останнього часу підручник, і в цілому навчальна книга, залишалися центральним і головним інструментом інформаційного забезпечення, навколо якого формувалася система інших засобів навчання та інформаційне предметне середовище навчання, виховання і розвитку учнів та студентів.

Проблему формування інформаційної компетентності на основі використання навчальної книги досліджували в різних аспектах: психологічному, педагогічному, методологічному, бібліотечнознавчому. У психолого-педагогічному аспекті дослідження велися за такими напрямками: роль читання в розвитку особистості (Л.В.Занков, З.І.Романовська, В.О.Сухомлинський); культура роботи з книжкою (С.М.Бондаренко, Г.Г.Гранік, Л.О.Концева, В.О.Левіна та ін.); розвиток пізнавальної самостійності учнів (В.Ф.Паламарчук, О.Я.Савченко, М.М.Скаткін та ін.); формування загальнонавчальних умінь та навичок учнів (Н.А.Лошкарьова, В.Ф.Паламарчук, О.Я.Савченко, А.В.Усова та ін.); розуміння тексту (Л.П.Доблаєв, П.Я.Гальперін, І.Я.Лернер та ін.); види текстів і їх особливості (С.Л.Рубінштейн). У методичному аспекті: методики визначення тексту

(Я.О.Мікк); прийоми розуміння тексту (Л.П.Доблаєв); проблема вдосконалення вмінь та навичок читання (І.Ф.Гудзик, М.І.Рапопорт).

Закладені в цих дослідженнях положення та висновки мають важливе значення для розробки і вдосконалення навчально-інформаційних умінь та навичок.

Але залишаються відкритими питання про шляхи формування навчально-інформаційних умінь, зокрема вміння працювати з підручником, у студентів ВУЗів I–II рівнів акредитації з використанням існуючої в реальності у багатьох подібних навчальних закладах України збіднілої матеріальної бази.

Тому **метою** нашого **дослідження** став пошук можливостей ефективного формування вміння працювати з підручником в технічних коледжах під час вивчення фізики.

У зв'язку з вище зазначеним нами були поставлені наступні **завдання**:

1) з'ясувати, яке місце серед інформаційних засобів навчання, що використовуються студентами ВУЗів I–II рівнів акредитації займає підручник;

2) визначити вимоги до сучасних підручників з точки зору можливостей формування самоосвітніх умінь;

3) розглянути можливості формування вміння працювати з підручником, яких надають підручники з фізики, що реально використовуються в процесі вивчення фізики студентами I курсу ВУЗів I–II рівнів акредитації.

Навіть у пору комп'ютеризації процесу навчання серед інформаційних засобів навчання не втратили своєї значущості печатні видання (зокрема підручники та навчальні посібники) і вони залишаються важливим джерелом інформації для студентів ВУЗів I–II рівнів акредитації.

За даними анкетування, проведеного серед студентів I курсу Херсонського політехнічного коледжу ОНПУ, з метою з'ясування значущості різних джерел інформації в житті студентів, очевидно, що використання навчальної книги не втратило своєї актуальності. Найважливішим джерелом інформації (за частотою обирання) студентами названо викладачів та вчителів (52%). Друге місце посів комп'ютер (20%). Навчальна література займає третє місце (16%). Батьків та друзів назвали в першу чергу 8% та 4% відповідно.

Враховуючи вище зазначене, вважаємо необхідним приділити увагу вимогам, яким повинен відповідати сучасний підручник (з фізики в тому числі) в контексті формування навчально-інформаційних умінь.

Підручник традиційно виконує дві основні функції:

1) є джерелом навчальної інформації;

2) виступає засобом навчання, за допомогою якого відбувається організація освітнього процесу, в тому числі і самоосвіта.

Дослідження підручника з урахуванням другої функції виявило, що в еволюційному ланцюзі „підручник – навчальна книга різних видів – навчально-методичний комплекс – навчальна книга в системі засобів та середовищ навчання – навчальна книга і засоби нових інформаційних технологій” визначається новий вектор розвитку, який указує на необхідність розробки концепції навчальної книги нового покоління, а в подальшому – теорії підручника в системі перспективних середовищ і засобів навчання.

Дані науковців [5] дозволяють виділити підручник XXI сторіччя як навчальну книгу нового покоління, яка відрізняється високою науково-світоглядною інформативністю, чіткою адресністю, адекватною мовою викладання, досконалим довідниково-орієнтуючим апаратом, наступністю, комунікативністю та координуючою функцією в системі засобів навчання, високою художньою і поліграфічною якістю.

Актуальною на даний час є проблема позиціонування підручника нового покоління як основи формування умінь і навичок самоосвіти, як інструмента організації пізнавальної діяльності учнів і студентів, використання найновіших методик і технологій, що спонукають навчатися, використовуючи власний стиль навчання і дані природою здібності. Підручник повинен створювати основу для організації самостійного здобування знань, розвитку

творчого, а не репродуктивного мислення, забезпечувати необхідний диференційований підхід.

У зв'язку з цим змінюється цільове призначення підручника, який повинен стати не просто носієм інформації, а інструментом організації навчальної діяльності вчителя з акцентом на самостійну діяльність.

Останнє завдання дослідження допомогло розглянути деякі з можливостей, що надає навчальна книга в процесі формування умінь самоосвітньої діяльності, а саме, можливості формування навчально-інформаційних умінь, до складу яких відноситься вміння працювати з підручником.

Дослідження показали, що формування будь-яких умінь та навичок вимагає спеціальної методики. В основу досліджуваної нами методики формування самоосвітніх умінь покладена теорія діяльності, розроблена радянськими психологами С.Л.Рубінштейном, А.М.Леонтьєвим, а також вчення про типи орієнтування, розроблене П.Я.Гальперінім і Н.Ф.Тализіною [8].

Система дій, що призводить до розв'язання задачі, визначається як діяльність, адекватна даній задачі. В якості структурних елементів будь-яка дія включає мотив, мету, предмет дії, операції, орієнтовну основу дії та її продукт. При функціональному аналізі в дії можуть бути відокремлені п'ять складових: мотиваційна, орієнтовна, виконавча, контрольна та корекційна. При вивченні структури дії П.Я.Гальперінім головна увага була приділена *орієнтовній основі дії* (ООД) як дуже важливій частині психологічного механізму дії.

Орієнтовна основа дії – це образ середовища і образ дії, об'єднані в загальний структурний елемент, на основі якого відбувається управління дією.

Використання ООД під час пізнавальної діяльності обумовлене законами пам'яті, дотримання яких значно підвищує ефективність запам'ятовування. Саме закон установки, який поширюється на запам'ятовування як у часі, так і за змістом [7] обумовлює створення і використання ООД при роботі з підручником.

Вважаємо, що в процесі формування навчально-інформаційних умінь можна використати системний тип орієнтування, запропонований П.Я.Гальперінім, який вважав формування ООД – функцією навчання. Відомі відокремлені ним три типи навчання та сформовані ними типи орієнтування.

А.В.Усова і А.О.Бобров [9] конкретизували класифікацію ООД відповідно до процесу навчання.

За даними науковців, ООД першого типу складають зразки дії і її продукт. Ніяких вказівок на те, як потрібно виконувати дію, не дається. В результаті таких пошуків завдання може бути виконане, але дія, за допомогою якої воно виконане, залишається нестійкою, не відтворюється при зміні умов, при перенесенні на нові завдання.

ООД другого типу включає не тільки зразки дії, але й усі вказівки на те, як правильно виконувати дію з новим матеріалом. В цьому випадку навчання йде швидко і без помилок. Учень набуває певного вміння аналізувати матеріал з точки зору майбутньої дії. Це вміння виявляє стійкість при зміні умов і переноситься на нові завдання. Однак цей переніс обмежений. Він відбувається при наявності в складі нових завдань елементів, ідентичних до елементів вже засвоєних завдань.

ООД третього типу не дається студенту в готовому вигляді. Він повинен скласти її сам. При навчанні за цим типом орієнтування викладач повинен створити такі умови, які спонукають студента самостійно скласти ООД і потім діяти за нею. Потрібно навчити учнів виділяти в запропонованому матеріалі такі суттєві властивості і відношення, які могли б слугувати орієнтирами, опорними точками для виконання будь-якого завдання даної галузі. Для цього потрібно озброїти учня розумінням загального принципу побудови досліджуваного матеріалу (або структури дії) і таким прийомом аналізу, які дозволили б віднайти цей принцип.

Власне розвивальним є, за думкою П.Я.Гальперіна, III тип навчання, при якому викладач повинен створити такі умови, що спонукають студента шляхом використання

метода аналізу предмета самостійно складати ООД і потім діяти за нею. При цьому для успішного формування уміння виконувати ту чи іншу дію необхідно проаналізувати структуру дії, виходячи з якої визначається раціональна послідовність виконання окремих операцій, з яких складається дія в цілому, і послідовність вироблення вміння виконувати ці окремі операції. Діям, сформованим на ООД III типу, притаманні не тільки швидкість та безпомилковість процесу формування, але й велика стійкість до зміни умов і широта переносу.

Поширення методу системно-структурованого аналізу, запропоноване З.А.Решетовою [9], на природничі науки дозволило провести структурно-логічний аналіз змісту навчальних дисциплін і виділити в них основні структурні елементи знань: *факти, поняття, закони, теорії та ін.* Виділивши ці елементи знань, науковці визначили загальні вимоги до засвоєння кожного з них і записали їх на плакатах чи картках, назвавши *планами узагальненого характеру*. Вони слугують орієнтовною основою не тільки в процесі набуття знань, але й у процесі формування самоосвітніх умінь.

Результати нашого дослідження ілюструють можливості формування уміння працювати самостійно з підручниками за допомогою планів узагальненого характеру в умовах навчання фізики у технічних коледжах.

У зв'язку з цим ми проаналізували ситуацію, що склалася в Херсонському політехнічному коледжі Одеського політехнічного університету. Але вона відтворює картину, існуючу в багатьох технічних коледжах, наприклад, у Херсонському морському коледжі.

До переліку основної літератури з фізики, рекомендованої Міністерством освіти і науки України для роботи у ВУЗах I–II рівнів акредитації [10], входять підручники:

1. Гончаренко С.У. Фізика. Підручник для 10,11 кл. серед. загальноосв. шк. – К.: Освіта, 2002.
2. Коршак Є.В., Ляшенко О.І., Савченко В.Ф. Фізика. Підручник для 10, 11 кл. серед. загальноосв. шк. – К.: Перун, 2003, 2004.
3. Жданов Л.С., Жданов Г.Л. Фізика для середніх спеціальних учбових заведень: Учеб. – 5-е изд., перераб. – М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1987. – 512 с.

З вище зазначеного переліку лише підручник Жданова є підручником, який найбільше відповідає програмі навчання фізики в навчальних закладах цього рівня.

Проаналізувавши його зміст, ми дійшли висновку, що він може задовольнити першу функцію, тобто бути джерелом досить повної інформації з фізики, але він не виконує другої функції, тобто не є вдалим засобом самостійного пізнання.

Послідовність викладання розділів співпадає в основному з програмою фізики, але відсутній розділ „Фізичні основи механіки”, що був введений для вивчення декілька років назад. Але в кількох випадках послідовність викладання тем всередині розділу, а тим більше, всередині глав, не відповідає логіці викладання матеріалу за програмою. Наприклад, програмою обумовлено вивчення напівпровідників до електролітів, в підручнику ж тема „Напівпровідники” іде наприкінці вивчення теми „Електричний струм у різних середовищах”. Або вивчення теми „Основи термодинаміки” запропоноване в підручнику, зовсім не відповідає порядку її вивчення в програмі. Деякі питання з програми зовсім не включено в підручник, наприклад, „Цикл Карно. ККД теплових двигунів. Холодильна машина”. Це ускладнює можливість самостійної роботи студентів з підручником.

Глибина викладання матеріалу в підручнику відповідає програмі, спостерігається збільшення нових термінів, понять, величин всередині тем порівняно з шкільними підручниками. Підручник ілюстрований. Але інформація з фізики дуже застаріла, хоча це є проблемою не тільки цього підручника.

Відсутній комплекс допоміжних знань: методологічних, філософських, історико-наукових тощо. І це збіднює інформацію, робить її сухою, не сприяє зростанню інтересу до предмета, внаслідок чого не сприяє розвитку позитивної мотивації до пізнання.

Умовні позначення фізичних величин застаріли і не відповідають ГОСТу.

Відсутні будь-які задачі, експериментальні завдання, опис лабораторних робіт, хрестоматійний матеріал з історії фізики й техніки. Підручник не містить запитань для контролю і самоконтролю знань, тим самим не даючи студентам ООД у процесі осмислення матеріалу.

Що стосується з'ясування можливостей самостійно здобувати студентами інформацію з тексту підручника, то цей процес дуже непростий, бо матеріал погано структурований. На допомогу в цьому процесі ми пропонували студентам використовувати плани узагальненого характеру, що слугують ООД для вивчення основних структурних елементів знань.

Наприклад, при вивченні абсолютної температури студенти користувалися узагальненим планом „Що потрібно знати про величини”, запропонованим А.В.Усовою і А.О.Бобровим [9]. Студенти не знайшли відповіді на 5 питань з 6 питань плану. Для порівняння можливостей даного підручника з шкільними, ми запропонували студентам використати підручник Гончаренка з тією ж метою. Відповіді знайдено на 4 питання з 6, але пошук відбувався у 1,5 рази довше, бо матеріал представлено в тексті у 2 рази довшому.

Або, наприклад, при вивченні першого закону термодинаміки був використаний план „Що потрібно знати про закон” [9]. За підручником Жданова студентами було знайдено відповіді тільки на 2 питання з 6. За підручником Гончаренка студенти знайшли відповіді на ті ж самі 2 питання.

Аналіз інших матеріалів з усіх підручників, рекомендованих для навчання фізиці студентів ВУЗів I–II рівнів акредитації, виявив подібне: в тексті підручників з фізики складно знайти потрібну інформацію за ООД у вигляді узагальнених планів, бо інформація погано структурована і неповна.

Ця обставина набагато ускладнює не лише процес пізнання фізики, відбиває бажання її вивчати, але й не сприяє самостійній роботі студентів та заважає процесу формування навчально-інформаційних умінь.

Вивчення змісту підручників з фізики дає підстави для висновку, що вони не відповідають загальним вимогам, щоб стимулювати студентів до самостійної роботи над текстом.

Вихід із цієї ситуації можна знайти, створивши нові підручники, враховуючи сучасні тенденції до розвитку самоосвітніх умінь. Реальніше викладачам створювати авторські міні-підручники з фізики, хоч цей процес дуже клопіткий.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барановська О. Формування інформаційної культури учня // Шлях освіти. – 2000. – №3. – С.31-34.
2. Гудзик І. Інформаційна грамотність як важлива ознака компетентності учня // Шлях освіти. – 2005. – №4. – С.34-38.
3. Маслікова І.В. Моніторинг формування самоосвітньої компетентності учнів // Біологія. – 2003. – №15(27). – С.11-13, 23.
4. Молочков В.П. Создание компьютерной информационно-образовательной среды для развития графической культуры студента ВУЗа // Наука и школа. – 2005. – №1. – С.47-48.
5. Назарова Т.С., Господарик Ю.П. Стратегия развития учебной книги // Педагогика. – 2005. – №4. – С.10-19.
6. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // Освітній дайджест. – 2004. – №4(8). – С.71-76.
7. Рудометкіна Е.А. Развитие когнитивных процессов учащихся // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №6. – С.12-13.
8. Талызина Н.Ф. Развитие П.Я.Гальпериним деятельностного подхода в психологии // Вопросы психологии. – 2002. – №5. – С.42-49.
9. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование в учащихся учебных умений. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
10. Фізика. Програма для вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації техніко-технологічного профілю, які здійснюють підготовку на базі загальної середньої освіти. Міністерство освіти і науки України. Науково-методичний центр вищої освіти – 2005.

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОБУТУ

У статті йдеться про формування культури професійного спілкування майбутніх спеціалістів у галузі побутового обслуговування інтерактивними методами навчання. До інтерактивних методів відносяться: самостійна робота студентів, ситуативні завдання, ділові та рольові ігри.

This article is about of process of forming professional culture intercourse by the future specialists of the comprehensive secondary and higher educational institutions by interactive teaching methods, which include: original work, situation tasks, business and role-plays.

Наукова розробка та удосконалення принципів, методів і прийомів навчання – складна педагогічна категорія, завдяки якій реалізуються всі функції навчання: освітня, виховна, розвивальна, спонукальна, контрольна-корекційна. Опрацювання їх має здійснюватися на основі найновіших досягнень педагогіки, психології, лінгводидактики, лінгвістики та інших наук, а також передового педагогічного досвіду.

У зв'язку з цим постає питання технології формування й удосконалення комунікативної компетенції студентів – майбутніх фахівців. Наукові дослідження і досвід вищої школи переконують, що для сьогодення актуальними є інтерактивні технології навчання та активні методи. Розвиток науки і техніки дав викладачам та студентам нові форми комунікації, перетворюючи викладача на педагога-технолога, а студента на активного учасника процесу навчання. Цією проблемою займаються відомі педагоги та методисти К.Баханов, З.Бетіна, В.Кармов, Н.Катханов, О.Пометун, Л.Пироженко, М.Махмутов, О.Ярошенко та ін.

Актуальність проблеми полягає в тому, що в сучасних умовах домінуючим має стати особистісно орієнтований підхід до навчання, який зумовлює належне місце методів і форм навчання, сфокусованим на студентів–нефілологів. Інтерактивне навчання покликане реалізовувати, крім основної дидактичної мети, ще й комплекс цілей: надання студентіві можливості самовизначення, надихання і допомоги в розвитку творчої уяви, надання можливості зростання навичок співробітництва в соціальному аспекті й можливості висловлювати свої думки [8: 55].

Важливе місце у формуванні культури професійного спілкування студентів означених освітніх закладів має правильний вибір методів та прийомів навчання. Як відомо, метод – це сукупність основних методичних прийомів, за допомогою яких здійснюється навчання. Цей процес відображає запроектовану мету навчання, шляхи її реалізації, способи співробітництва викладача і студентів, джерела інформації, систему прийомів і засобів навчання.

Метод навчання – це і спосіб взаємодії двох суб'єктів навчального процесу, спрямований на формування мовної і мовленнєвої компетенції студентів [7: 34].

Погоджуємося з думкою Н.Тоцької, яка зазначає: “Щоб успішно оволодіти оптимальним вибором методів та прийомів навчання, слід глибоко осмислити склад, структуру, функції кожного з них і можливості їх застосування” [10: 243].

Мета нашої статті: визначити місце інтерактивних методів навчання у формуванні культури спілкування в студентів середніх спеціальних та вищих закладів освіти сфери побутового обслуговування.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну передбачувану мету: створити комфортні умови для навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність тощо [8: 9].

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії студентів. Це співнавчання, взаємонавчання, де студент і викладач рівноправні, рівнозначні суб'єкти. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих (професійних) ситуацій, використання рольових та ділових ігор, спільне вирішення проблеми на основі відповідної ситуації [8: 9].

При інтерактивному навчанні керування навчальною діяльністю студентів сполучається з принципом співробітництва викладача й студента, взаємодії та взаємодопомоги студентів, а також з інтегрованим використанням групових та індивідуальних форм роботи. Інтерактивне навчання сприяє ефективному формуванню навичок і вмій культури україномовного спілкування.

Методами активного навчання є самостійна робота, проблемні та творчі завдання (часто домашні), запитання від студента до викладача та навпаки, ділові та рольові ігри тощо. Активна модель навчання стимулює пізнавальну активність і самостійність студентів. Студент виступає “суб'єктом” навчання, що дозволяє йому активно засвоювати необхідні мовні знання з обраного фаху.

Сьогодні все активніше звертає на себе увагу метод Г.Китайгородської [3: 77], що називається *інтенсивним методом* навчання. Інтенсивний метод використовує чимало типів і форм роботи. Однією з них є *рольова гра*.

У методичній літературі рольова гра визначається як спонтанна поведінка студентів, їх реакція на поведінку інших людей, що беруть участь у гіпотетичній ситуації. Рольова гра – це своєрідний навчальний прийом, при якому студент повинен вільно говорити в рамках заданих обставин, виступаючи в ролі одного з учасників спілкування [12: 30]. Обов'язковим елементом ігор є розв'язання проблемної ситуації. Це поліпшує мотивованість висловлювань, робить їх більш аргументованими. Рольова гра, що базується на розв'язанні тієї чи іншої проблеми, забезпечує максимальну активізацію комунікативної діяльності студентів. Пошук розв'язання поставленої задачі зумовлює природність спілкування.

Дослідники розробили такі правила рольових ігор:

- студент повинен уміти поставити себе в ситуацію, що може виникнути в реальному житті;
- студент має адаптуватися до своєї ролі в запропонованій ситуації, при цьому в одному випадку він може грати самого себе, в іншому – взяти на себе уявну роль;
- учасникам рольових ігор необхідно поводити себе так, ніби це все відбувалося в реальному житті, їхня поведінка повинна відповідати їх ролі [3: 89].

Залежно від мети навчання й рівня підготовки студентів рольові ігри можуть проводитися в парах і в групі.

Рольова гра в парах – простий вид рольових ігор. Тут можна використовувати, наприклад, анкети, які студенти мають заповнити, ставлячи один одному питання.

Рольові ігри в групах можуть проводитися по-різному. Вся група може грати одночасно, а викладач контролювати їх роботу. Але допускається і такий варіант, коли група поділяється на підгрупи (грають по черзі): одна підгрупа грає, а інша слухає, оцінює з тим, щоб взяти участь у подальшому обговоренні [2: 96].

Отже, рольова забезпечує навчання в дії, що підвищує його якість, є мотивуючим фактором, оскільки гра викликає інтерес у студентів, особливо в плані непередбачуваності розв'язки. Вона дає студентам опору: підказує, якими мовленнєвими моделями можна висловити ту чи іншу думку саме в даній конкретній ситуації, та супроводжується, як правило, емоційним піднесенням, що позитивно впливає на якість навчання, підвищує його ефективність. Тому використання на заняттях рольових ігор сприяє формуванню професійного спілкування майбутніх фахівців сфери побутового обслуговування.

Відомим методом є *продуктивно-творчий*, що широко використовується під час формування вмій професійного мовлення. Продуктивно-творчий метод реалізується в навчальних ділових іграх, діалогах, полілогах, різноманітних творчих ситуативних

завданнях, спрямованих на формування в студентів умінь зв'язано висловлювати думки професійною українською мовою.

Важливою умовою активізації формування культури професійного спілкування спеціаліста є і ділові ігри, що наближають процес навчання до реальних умов професійної діяльності студентів. Ділові ігри, як правило, моделюють відрізок професійної діяльності студентів, у процесі якого розвиваються відповідні знання, вміння й особистісні якості через їх рольове спілкування та взаємодію.

Ділові ігри в системі вищої школи [3: 64 та ін.] є не просто формою організації навчання, але й способом моделювання професійної діяльності як узагальнення набутих знань. Наближені до виробничих обставин навчальні ділові ігри дозволяють простежити зв'язок між окремими дисциплінами; служать ареною для демонстрації нововведень, для показу того, як теоретичні положення можуть бути застосовані майже в реальних умовах.

Важливими для нашого дослідження є психолого-дидактичні принципи, що найбільш повно реалізуються в комплексній діловій грі:

- принцип імітації умов, моделювання змісту професійної діяльності;
- принцип проблемності;
- принцип сумісної діяльності учасників гри;
- принцип діалогічної взаємодії партнерів по грі;
- принцип двоплановості ігрової навчальної діяльності.

Ці принципи сприяють ефективному проведенню ділової гри на практичних заняттях майбутніх фахівців сфери побуту, допомагають змоделювати необхідні виробничі ситуації, що знадобляться студентам означеної спеціальності в професійній діяльності. Створюють умови для сумісної діяльності студентів, спрямованої на досягнення умінь спілкуватися.

Дослідники виділяють такі основні ознаки ділової гри: розподіл ролей між учасниками гри; взаємодія учасників гри, що виконують ті чи інші ролі; наявність спільної мети в ігрового колективу [1: 131].

Взаємодія особистісних якостей студентів виявляється на всіх етапах ділової гри: при осмисленні цілей і задач, виробленні рішень у власній ігровій групі й обговорюванні рішень, прийнятих іншими групами, виборі лідера, умінні організувати сумісну діяльність. Причому від характеру взаємодії учасників гри залежать її результати.

Оцінювання особистісних мовленнєвих якостей учасників гри – найбільш складне в системі оцінювання. На думку З. Бетіної, найбільш об'єктивно вдається оцінити наступні особистісні якості учасників гри:

- ерудованість;
- схильність до самостійності в прийнятті рішень;
- організаторські вміння;
- вміння працювати в колективі;
- ініціативу й старанність;
- оригінальність й логіку висловлення прийнятого рішення;
- переконливість аргументації;
- доречність і правильність вживання фахової термінології;
- професійний такт [1: 132].

Зазначені особистісні якості учасників ділової гри є найважливішими для працівників сфери побутового обслуговування.

Застосування ділових ігор з метою формування та удосконалення культури україномовного спілкування в майбутній професійній діяльності фахівців сфери побуту є досить складним, але водночас ефективним методом навчання для подальшого комунікативного досвіду спеціалістів зазначеної сфери.

Діалог – ще один корисний прийом у процесі формування й удосконалення професійного мовлення студентів освітніх закладів сфери побуту, оскільки їхня майбутня професія пов'язана із спілкуванням із клієнтами. Діалог визначаємо як форму мовлення, що

являє собою розмову між двома або кількома особами й характеризується короткими висловлюваннями, простою синтаксичної будови його частин, використанням неповних речень. Особливістю діалогу є взаємозумовленість синтаксичної будови реплік співрозмовника, що об'єднує його в єдине ціле.

Види діалогів, що стосуються сфери побутового обслуговування такі: діалог-розпитування, діалог-бесіда, діалог-довідка, діалог-уточнення, ситуативно-зумовлений діалог. Майбутня професія студентів вимагає вміння розпитувати, пропонувати, уточнювати і т.д., тому застосування на заняттях таких діалогів полегшить адаптування до природних умов ділового спілкування майбутніх спеціалістів.

Полілог є також важливим видом навчальної діяльності студентів означеної спеціальності, оскільки тут залучені три або більше учасників розмови на професійну тему, що сприяє виробленню необхідних комунікативних навичок спілкування з клієнтами.

Система ситуативних завдань охоплює два аспекти – дидактичний і методичний. У створенні такої системи дидактичне обґрунтування має передувати розв'язанню методичних завдань. Побудова дидактичної системи завдань можлива на теоретичному та загальноприкладному рівнях. На теоретичному рівні кожне завдання характеризується інваріантними та варіантними об'єктивними якостями. До інваріантних якостей відносять наявність вихідних даних, вказівку на діяльність або її результат, наявність об'єкта діяльності, активізацію предметних дій за допомогою предметних якостей, детермінацію пізнавального процесу, міру складності, відкрити чи приховану наявність засобів і характеру засвоєння навчального матеріалу. До варіантних якостей належать групи завдань предметного змісту (конкретно-предметні, узагальнено-предметні, міжпредметні, позапредметні) тощо [12: 30].

На етапі вдосконалення мовленнєвих умінь студентів особливо важливо наблизити навчальну практику до природної мовленнєвої професійної діяльності, що здійснюється в процесі спілкування. Тож завдання мають бути ситуативного характеру – з описом конкретних ситуацій, у яких пропонується створювати висловлювання. Цій проблемі присвячені праці Г.Берегової, Н.Тоцької, Л.Шевцової та ін.

Уважаємо, що застосування різних за змістом і формою творчих завдань у процесі вивчення професійної лексики у середніх спеціальних та вищих навчальних закладах сфери побутового обслуговування сприяє кращому засвоєнню термінології з фаху, формуванню професійної комунікативної компетенції. Завдання такого типу дають можливість студентам уявити себе спеціалістами у сфері побуту, допомагають створити цікаву виробничу атмосферу в аудиторії.

Крім традиційного для освітнього закладу сфери побуту імітаційного методу засвоєння професійного мовлення, великого значення набуває *метод моделювання мовленнєвого висловлювання*. Його вважають теж інтерактивним, адже він полягає у формуванні комунікативних умінь в усній і писемній формі, створенні власних висловлювань різних типів і стилів, правильному, доречному використанню слів та словосполучень, дотриманню норм етикету тощо. Реалізується цей метод у комунікативних вправах, в основі яких лежить мотив (бажання висловити думку), щось повідомити, запитати, переконати, спонукати до дії тощо. Цей метод сприяє формуванню вміння моделювати різні мовленнєві висловлювання, діалоги, полілоги з фахової тематики, допомагає створити атмосферу спілкування в реальних професійних умовах, що підвищує інтерес студентів до процесу навчання.

Отже, доходимо висновку: інтерактивні методи навчання відіграють важливу роль у процесі формування комунікативних умінь студентів, навичок культурного україномовного спілкування в майбутніх фахівців сфери побутового обслуговування. Але формування та вдосконалення вмінь культури спілкування в майбутній професійній діяльності фахівців зазначеної галузі буде ефективним, якщо здійснюватиметься системний підхід до роботи, відбуватиметься поетапний розвиток умінь і навичок культурного спілкування,

добиратимуться оптимальні форми, методи і засоби навчання, враховуватимуться психологічні особливості студентів тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бетина З. Методика формирования элементов информационной культуры специалиста в процессе изучения курса “Культура деловой речи” // Высш. образ. в России. – 1999. – №2. – С. 130-135.
2. Кармов В., Катханов Н. Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе. – М.: спб. – Знание, 1992. – 288 с.
3. Китайгородская Г. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: изд-во МГУ, 1986. – С.277.
4. Кларин М. Игра в учебном процессе // Сов. Педагогика. – 1985. – №6. – С. 26-33.
5. Махмутов М. Современный урок. – М.: Педагогика, 1985. – 243 с.
6. Мельникова С., Яворовская Л. Игровые формы учебных занятий. – Харьков: ХГУ, 1993. – 50 с.
7. Паламар Л. Лінгводидактичні основи формування україномовної особистості. – К.: Укрзалізниця, 1997. – 202 с.
8. Пометун О., Пирожено Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К.: “А.С.К.” – 2005. – 192 с.
9. Семенов С. Дидактична гра як форма навчання // Радянська школа. – 1989. – №3. – С. 26-33.
10. Тоцька Н. Ділове українське мовлення: методичний аспект // Дивослово. – 2006. – №3. – С.25-27.
11. Хорошковська О. Методи навчання державної мови як другої // Початкова школа. – 1996. – № 8. – С. 8-10.
12. Шевцова Л. Дидактична суть ситуативних завдань // Дивослово. – 2002. – №6. – С. 30.

УДК 378.14

Дроздова І.П.

РОЗВИТОК НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ РОСІЙСЬКОМОВНИХ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ У КОНТЕКСТІ КОГНІТИВНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті висвітлено особливості українського професійного мовлення російськомовних студентів-нефілологів; доведена необхідність роботи з формування умінь і навичок монологічного мовлення (підготовленого і не підготовленого), лінгвістичної компетенції студентів з урахуванням концептуальних положень когнітивної методики; запропоновані цікаві форми роботи, спрямовані на розвиток умінь і навичок створювати висловлювання українською мовою.

The peculiarities of professional ukrainian communication of Russian students, who are not philologists have been searched in the article, the importance of the forming process of the monologue speech skills (prepared and nonprepared), linguistic and speech students' culture in the sphere of conceptual peculiarities of cognitive methods has been substantiated; interesting forms of working with students, which were directed on the development of their independence in forming the expressions in Ukrainian have been proposed in the article.

Вища школа, яка має задовольняти потреби суспільства і дістати перспективи інтеграційного вибору України в контексті Болонського процесу, постає перед проблемою підготовки спеціалістів із високим рівнем знань національної фахової мови. Уміння користуватися науково-технічною літературою, виражати думки в усній і писемній формі українською мовою – невід’ємний органічний компонент підготовки сучасних спеціалістів у системі європейської освіти.

Актуальність проблеми обумовлена соціальним замовленням суспільства на підвищення рівня мовної культури професійного спілкування в сфері науки й техніки, комунікативно-когнітивним підходом до навчання мов; вимогам до професійного мовлення інженерів, удосконаленню навчальних посібників, які сприяли б реалізації цих завдань. *Метою* даної статті є обґрунтування значущості процесу формування навичок монологічного мовлення, мовної і мовленнєвої культури професійного спілкування студентів, які знаходяться в україно-російському мовному середовищі у світлі концептуальних засад когнітивної методики.

Аналізуючи теоретико-методичні засади розвитку навичок українського монологічного мовлення російськомовних студентів-нефілологів, слід висвітлити різні підходи до вибору принципів, методів і прийомів навчання. Поряд із загальнодидактичними принципами (науковості, свідомості, міцності знань, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, зв'язку теорії із практикою), узагальненими Ю.Бабанським, треба приділити увагу й принципам засвоєння мови, визначеним В.Добромисловим, К.Єльницьким, В.Масальським, І.Срезневським, О.Текучовим, К.Ушинським, Л.Федоренко та ін. Серед універсальних методів збагачення мови Р.Балан, О.Вербило, О.Вишневський, Л.Захарко, М.Ісаєнко, М.Олійник та ін. виділяють інтерактивні імітаційні (розігрування ролей, моделювання ситуацій спілкування, ділові й рольові ігри).

У концепції когнітивної методики навчання української мови (М.Пентилюк, О.Горошкіна, А.Нікітіна), під якою розуміється „сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картин світу і певного результату створення образу світу в уяві кожного учня” [6; 5], передбачається посилення мотивованого розвитку пізнавальної активності учнів за рахунок зменшення репродуктивної діяльності. Саме ця методика забезпечує усвідомлюване опанування мови і формування комунікативної компетенції; теоретичний й технологічний аспекти когнітивної методики сприяють активному мовному спілкуванню студентів, не просто копіюванню мовних зразків, а й побудові власних непідготовлених висловлювань і відкривають широкі можливості для усунення мовленнєвих помилок російськомовних студентів та утворення стійких навичок їхнього монологічного мовлення українською мовою. Під час підготовчої роботи виробляються навички словесної передачі та слухового сприйняття матеріалу, які потім можуть закріплюватися безпосередньо на текстах науково-популярного й науково-фахового напрямків навчання студентів.

Науковці, які досліджували ці проблеми, відзначають, що подібні методи сприяють удосконаленню вміння відбору мовного матеріалу для побудови зв'язного професійного висловлювання, формуванню навичок спілкування, уміння виступати перед аудиторією українською мовою, розширюється запас професійної лексики, засвоюються етичні норми спілкування. Навчання мови з використанням цих методів має значну перспективу: викладачі на заняттях зі спеціальних дисциплін можуть продовжувати вдосконалення професійного монологічного мовлення.

Тут слід зауважити й певні недоліки: навчання українського монологічного мовлення російськомовних студентів-нефілологів як одне з завдань активного володіння мовними навичками передбачається в усіх програмах з української мови, в яких ставиться різна кількість годин для занять. На сучасному етапі розвитку науки й техніки під активним володінням навичками монологічного мовлення (як усного, так і писемного, як підготовленого, так переважно й непідготовленого) маєтись на увазі вільне спілкування для обміну інформацією або у зв'язку з необхідністю дати ту чи іншу оцінку фактам і подіям навколишнього світу.

З одного боку, наявність незначного кількості годин, відведених на вивчення української мови, не дає викладачеві закладати міцні підвалини продуктивного мовлення. З іншого боку, умови навчання російськомовних студентів ВЗО Східної України не створюють відповідні психологічні засади для формування мовленнєвих механізмів, необхідних для

наукового спілкування. Починаючи з 3-го курсу, коли визначається спеціалізація студентів, кожен із них працює у спецсемінарі, пише курсову роботу переважно російською мовою. Курсові роботи переростають у дипломні, які на 95 % пишуться російською мовою. Можливість обговорювати наукову проблематику російською мовою не тільки не дає високого ступеня мотивації щодо занять з української мови, але й позбавляє прагнення користуватися нею відповідно до комунікативних цілей і умов спілкування.

Робота над мовленням, як свідчать спеціальні спостереження на заняттях з української мови, процес спонтанний, педагогічно не організований. Ефект міг би бути значно більший за умови систематизації навчальної мовленнєвої діяльності та спрямування її на усвідомлення і засвоєння змісту виучуваної дисципліни, оволодіння відповідними вміннями та навичками. Найважливішою передумовою при цьому є узгодженість мовленнєвої діяльності з тією, що формується.

У практиці навчання навичкам спілкування корисно враховувати особливості монологічного мовлення загального характеру (як підготовленого, так і непідготовленого), які має знати той, хто виступає як рідною, так і другою, або іноземною мовою. Ці особливості монологічного мовлення постійно підкреслював О.О.Леонтьєв [5], І.О.Зимняя [3] та багато інших дослідників.

У працях багатьох психологів і методистів висловлюється думка про те, що непідготовлене мовлення – це розумова діяльність, у якій мовне оформлення думки йде практично одночасно з висловлюванням. Наприклад, Н.В.Вітт вважає, що “...непідготовлене мовлення являє собою поточне вербальне перетворення різної інформації, при визначній ролі мислення і пам'яті” [1,49]. Л.К.Леваї дає таку дефініцію непідготовленого мовлення: “Це спонтанна мовленнєва діяльність, заснована на власній мовленнєвій ініціативі мовця і на його здатності до імпровізації” [4, 11]. Так, П.Б.Гурвич вважає “вміння проробляти розумові операції із виходом на іномовне мовлення...” однією з чотирьох категорій вмінь, обумовлюючих експресивне мовлення іноземною мовою, і підкреслює, що недостатній розвиток в учнів складних розумовних процесів перешкоджає розвитку усного мовлення [2: 168-169].

Ці загальновідомі в методиці викладання іноземних мов засади придатні й до методики викладання української мови в російськомовному оточенні Східної України. Особливо якщо враховувати специфіку роботи зі студентами-нефілологами, слабкий рівень знань української мови, короткий період навчання української мови у вищому навчальному закладі (обмежений рамками курсу „Ділова українська мова” або „Українська мова професійного спілкування”). Тому, як нам здається, необхідно вести систематичну роботу щодо формування навичок непідготовленого професійного мовлення. Систематичні заняття з розвитку непідготовленого мовлення ми вважаємо за доцільне проводити у двох напрямках: а) розвиток самостійності висловлювання; б) розвиток спонтанного, непідготовленого висловлювання.

Оскільки метою навчання української мови в технічному навчальному закладі є підготовка студентів до професійного спілкування українською мовою, це передбачає розвиток таких умінь і навичок, які дадуть йому можливість після закінчення курсу читати літературу за спеціальністю для отримання інформації і брати участь в усному спілкуванні українською мовою. Для формування таких умінь і навичок як навчальний матеріал використовуються тексти функціонального стилю наукового викладання. Однак вузька спеціалізація окремих галузей якоїсь конкретної науки утруднює предметне розуміння студентами (особливо молодших курсів) текстів, орієнтованих на фахівців.

Викладання української мови за фаховим спрямуванням повністю не вирішує проблеми професійної підготовки спеціалістів технічного профілю, через те що у них не формується мовленнєва компетенція національною (українською) мовою. Тому важливе місце в професійній підготовці майбутніх фахівців-нефілологів має зайняти практичний мовний курс, орієнтований на специфіку спеціальності, якою оволодіває студент.

Для цього необхідна переорієнтація з вивчення мовної системи у статиці на дослідження функціонування різних підсистем у процесі спілкування. Майбутній спеціаліст повинен уміти працювати з текстом як основною одиницею мовлення; створювати власні висловлювання; знати правила ведення ділової документації, з якою буде мати справу в своїй професійній діяльності. Цей підхід вимагає від майбутніх фахівців відповідної лінгвістичної підготовки. Курс усного й писемного професійного мовлення майбутніх технічних фахівців має ставити перед собою такі завдання:

- об'єднати системно-нормативний і комунікативно-когнітивний підходи до обробки мовного матеріалу;
- стимулювати як репродуктивну, так і продуктивну мовленнєву діяльність студентів;
- бути орієнтованим на ті форми і види мовленнєвої діяльності, які знаходять застосування у сфері науки і техніки;
- спиратися на мовний дидактичний матеріал, максимально наближений змістом до проблематики галузі;
- забезпечувати надійну мовну підготовку студентів не тільки безпосередньо на заняттях з мови, але й через інтеграцію з іншими навчальними дисциплінами (навчальна мовленнєва діяльність).

Усі ці проблеми безпосередньо пов'язані з актуальним для сучасної педагогічної науки й практики питанням – формуванням мовної особистості майбутнього інженера, підвищення його мовленнєвої компетентності як у найрізноманітніших ситуаціях мовленнєвої комунікації взагалі, так і в специфічних умовах ділового спілкування на виробництві. Тому в навчальній роботі головна увага звертається на забезпечення високої культури професійного спілкування, невід'ємними складовими якої стають оволодіння професійною і термінологічною лексикою, здатність сприймати чужі й продукувати власні висловлювання в усній і писемній формі.

Такий підхід конкретизує мету мовної роботи: окрім віддаленої перспективи професійної діяльності, перед студентами постає більш близьке й зрозуміле завдання – оволодіти мовою в навчальних цілях, що й надалі сприятиме формуванню творчої, розвиненої, самодостатньої особистості.

Насамкінець слід зауважити, що входження України в європейський освітній простір, розумна гармонізація наших освітніх програм стали в наш час потребою життя. Запровадження цих змін дозволить підвищити якість підготовки фахівців, зміцнить довіру між суб'єктами освіти, надасть можливість студентам українських ВНЗ здобути досвід навчання в інших вищих навчальних закладах, внесе у вищу школу України досвід європейського співавторства і покращить рівень її освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Витт Н.В. Контроль неподготовленной речи при обучении иностранному языку // Обучение иностранным языкам в высшей школе. – МГПИИЯ им.М.Гореза. – № 5/10, ч.І. – М., 1971.
2. Гурвич П.Б. Попытка классификации умений экспрессивной речи на иностранном языке // Вопросы методики преподавания иностранных языков. – Тула, 1967.
3. Зимняя.И.А. Психологические вопросы построения лекции. – М., 1968.
4. Леваи Л.К. Развитие навыков устной неподготовленной речи на 3 курсе языкового вуза (на материале французского языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1965.
5. Леонтьев А.А. Психологические механизмы й пути воспитания умений публичной речи. – М., 1972.
6. Пентилюк М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови. – Дивослово.– № 8. – 2004. – С. 5-9.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В ІННОВАЦІЙНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті викладені методичні основи організації самостійної роботи студентів в інноваційному навчальному середовищі.

In this article are discussed the methodology of organization of individual activity of students in modern learning environment.

Соціально-економічні й політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності України, входження її у світове співтовариство неможливі без структурної реформи національної системи освіти. Наша держава чітко визначила орієнтир на входження в освітній простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, дедалі наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу, визначальними завданнями якого є якість у підготовці фахівців, зміцнення довіри між суб'єктами освіти, відповідність європейському ринку праці, мобільність, сумісність кваліфікації на вузівському та післявузівському етапах підготовки, посилення конкурентоспроможності Європейської системи освіти [6]. Тому сьогодні у закладах вищої освіти значна увага приділяється формуванню інноваційних навчальних середовищ.

Сучасні вимоги до навчального середовища вищого навчального закладу орієнтовані на розвиток у студентів умінь самостійної роботи, оскільки саме активна самостійна діяльність є обов'язковою умовою успішного навчання [1]. Самостійна робота сприяє формуванню та розвитку у майбутніх спеціалістів спеціальних і загальнонавчальних умінь, які складають основу майбутньої професійної діяльності, створює передумови для досягнення ними евристичного або творчого рівня пізнавальної активності, вміння вчитися і самовдосконалюватись протягом усього життя. Проблемі самостійної роботи студентів на сучасному етапі розвитку освіти в Україні приділяли увагу О.В. Сергеев, В.Д. Сиротюк, Б.А. Сусь, М.І. Шут, В.Д. Шарко.

Мета даної статті – показати можливі шляхи організації самостійної роботи у навчальному середовищі сучасного вузу.

В.Ю. Биков визначає навчальне середовище як штучно побудовану систему, структура і складові якої створюють необхідні умови для досягнення цілей навчально-виховного процесу та відмічає, що до складу навчального середовища входять:

– учнівсько-груповою складовою, яку складає мікросоціум навчальної групи (груп) і яка взаємодіє з учнівською складовою (студентом) при здійсненні групових, колективних форм навчання і виховання, що передбачаються викладачем, та в межах додаткової (щодо дій викладача) навчально-виховної діяльності, яку ініціюють та здійснюють самі студенти;

– вчительська складовою, яка здійснює спрямоване на цілі освіти управління навчально-виховним процесом, що базується на сучасних психолого-педагогічних методах навчання й виховання та забезпечує формування і розвиток у студентів знань, умінь та навичок, способів продуктивного мислення і пізнання, соціально-значущих цінностей і відносин особистісного розвитку, рефлексивно-гуманістичного менталітету особистості, здатності до навчання і самонавчання впродовж життя;

– система засобів навчання, до складу якої входить сукупність матеріальних та інформаційних об'єктів, які можуть застосовуватися студентами та викладачами протягом навчання і в яких задовольняються вимоги щодо їх ефективного та безпечного використання.

Самостійна робота студента – це специфічний вид навчальної діяльності, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта навчання, оскільки формування його умінь, знань і навичок здійснюється опосередковано через зміст та методи усіх видів

навчальних занять. Мета самостійної роботи студента – розвиток такої риси особистості, як самостійність, тобто здатність організувати та реалізувати свою діяльність без стороннього керівництва та допомоги [3]. Підсумковим результатом вияву самостійності в навчально-виховному процесі слугує ступінь осмислення студентом значущості умінь, вміння вчитися, формування індивідуального стилю розумової діяльності [6]. Навчити студента самостійно працювати – основне завдання викладача. Цей складний і багатогранний процес вимагає творчого пошуку, різних форм педагогічного впливу, розробки різноманітних методичних матеріалів, використання сучасних технічних засобів навчання, розробки активізуючих алгоритмів самостійної роботи. Роль педагога як керівника самостійної роботи полягає у виробленні позитивної мотивації виконання, попередній актуалізації опорних знань, інструктивних дій, опосередкованій допомозі, етапному контролю та оцінці результатів [2].

Як зазначається у [8], особливістю змін, що відбуваються у вищій школі в умовах модульної організації навчального процесу, є зміщення центра ваги у сторону самостійної навчальної діяльності студентів. При цьому відбувається значний перерозподіл часу між аудиторними заняттями студентів та їх самостійною роботою. Такі зміни вимагають перебудови всіх форм навчального процесу – організаційних, змістових, структурних, комунікативних тощо. Це стосується також усіх видів і форм занять.

У статті [8] описані два варіанти інтерактивної лекції, тобто такого заняття, коли обидві сторони навчального процесу – лектор і студенти – знаходяться у стані активної взаємодії, що дає можливість залучити студентів до самостійної розумової діяльності під час самого лекційного заняття, а також забезпечує можливість подальшої самостійної роботи.

Один із варіантів такого лекційного заняття полягає в тому, що під час першої його години студенти самостійно опрацьовують матеріал, читаючи конспекти. Викладач у цей час спостерігає за їх роботою, надає індивідуальну допомогу. Під час другої години заняття активна роль відводиться викладачеві як лектору. Оскільки матеріал лекції вже опрацьований студентами, він може зосередити увагу на складніших питаннях, зробити розповідь більш емоційною, вільно використовувати демонстрації, зокрема мультимедійні.

Другий варіант інтерактивного лекційного заняття має ту відмінність і особливість, що лектор до викладу матеріалу залучає студентів. Для цього декілька студентів завчасно самостійно опрацьовують лекційний матеріал і певні питання викладач доручає їм розглянути під час лекції. Такий спосіб проведення лекційних занять має істотні переваги, оскільки в ньому присутня складова діяльнісного методу навчання.

Отже, вимальовується новий образ лекційного заняття, на якому дещо інша роль відводиться як лектору, так і студентам. У лектора з'являються інші можливості для подачі матеріалу, а у студента – інші можливості його сприйняття і засвоєння. Форми занять нового типу можуть бути різними, але спільним і визначальним для них є те, що під час лекції існують умови для самостійної розумової діяльності студента, а значить його активної участі у пізнавальному процесі [8].

До найбільш активних форм навчання, які розвивають мислення та інтелектуальні здібності студентів, відносять практичні заняття та лабораторні роботи. Такий розвиток можливий тільки в умовах самостійного мислення та виконання завдань. На практичних заняттях, наприклад, такі умови виникають під час чергування колективної та самостійної роботи. Частина запланованих на заняття задач слід пропонувати для самостійного розв'язування з наступним коротким обговоренням ходу розв'язання. Задля посилення мотивації навчання потрібно використовувати завдання проблемного характеру, пов'язані з життям, із технікою.

Основні вимоги, яким повинні відповідати лабораторні роботи для того, щоб їх виконання розв'язувало задачу підготовки майбутніх спеціалістів, полягають у наступному:

– кожна лабораторна робота повинна стимулювати самостійну роботу студентів, розвивати їхні здібності та фізичне мислення, давати нові знання;

– характер завдань, рівень їх складності та кількість у кожній лабораторній роботі слід планувати так, щоб викладач мав можливість здійснювати індивідуальний підхід, визначаючи студенту об'єм роботи. Кожний повинен працювати у повну силу. При такій організації занять створюються умови для змагання в оволодінні знаннями;

– завдання до лабораторної роботи можуть мати різні цілі – отримання залежностей, які слугуватимуть опорою на наступних лекційних заняттях, поглиблення та закріплення вже вивченого матеріалу, вивчення приладів та набуття навичок роботи з ними, виконання досліджень різної складності, які потребують порівняно високого рівня експериментальної підготовки та аналітичного мислення;

– лабораторні роботи повинні мати елементи професійної спрямованості [5: 111–112].

О.В.Сергеев пропонує ввести нову форму активного навчання – самостійну позааудиторну діяльність. Ця нова модель характеризується творчою взаємодією викладача та студента. Основна мета самостійної позааудиторної діяльності зводиться до поглибленого засвоєння програмного матеріалу самостійним вивченням літератури, складанням тез, анотацій, конспектуванням, реферуванням, підготовкою курсових і дипломних робіт. У статті [6], де детально висвітлене бачення проблеми самостійної діяльності студентів О.В.Сергеевим, зазначається, що залучаючи студентів до самостійної діяльності, необхідно: враховувати психологічні особливості кожного студента, а також створювати навчально-методичні комплекси, зокрема методичні рекомендації для самостійної роботи, навчальну і методичну літературу, навчальні посібники й предметні програми, тематичні словники, енциклопедії, лекції, консультації, розробки лабораторно-практичних завдань, плани семінарських занять, тестові завдання, контрольні питання для перевірки знань студентів [6: 133].

З метою ефективної організації самоосвіти студента сьогодні розробляються інтерактивні комплекси навчально-методичного забезпечення дисциплін, завдяки яким студент має можливість отримати весь пакет необхідної навчально-методичної літератури до курсу з доступом в окремому комп'ютерному класі, внутрішній комп'ютерній мережі навчального закладу, віртуальній бібліотеці університету або через Інтернет [4].

Аналіз останніх публікацій з питань формування і розвитку навчального середовища сучасного вузу показує, що найбільш актуальними залишаються такі проблеми: пошук та обґрунтування ефективних засобів організації та контролю самостійної роботи; встановлення діалогового спілкування зі студентом на всіх етапах подання, засвоєння і відтворення відповідної навчальної інформації; організація інноваційного навчального середовища; поєднання індивідуальних, групових і колективних форм навчання; організація продуктивної взаємодії викладачів і студентів, студентів один з одним, студентів та засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Тому ми вважаємо доцільним подальше дослідження у цьому напрямку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асадуллин Р.М., Васильев Л.И., Дмитриева В.Ф., Мамцев А.Н., Самойленко П.И. Модульная технология образовательного процесса в вузе (на примере физики). Учебно-методическое пособие. – М.: МГУТУ, 2005. – 91 с.
2. Бендера І.М. Програмування наскрізної самостійної роботи при вивченні дисципліни “Технічна механіка” студентами спеціальності “Механізація сільського господарства” за освітньо-кваліфікаційним рівнем “Молодший спеціаліст” // Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського державного університету: Серія педагогічна: Дидактика фізики в контексті орієнтирів Болонського процесу. – Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2005. – С. 111-114.
3. Гордієнко Т.П. Організація самостійної роботи студентів // Вісник Чернігівського держ. педаг. університету ім. Т.Г. Шевченка. Випуск 23. Серія: педаг. науки. – Чернігів: ЧДПУ, 2004. – С. 159-163.
4. Грубінко В.В. Формування інноваційного освітнього середовища у ВНЗ в контексті вимог Болонського процесу // Освіта як фактор забезпечення стабільності сучасного суспільства: Збірник наукових праць. – Тернопіль, 2004. – С. 6 – 17.

5. Губин Н.С., Шкилько А.М. Пути активизации изучения курса общей физики // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: Збірник наукових праць. Випуск V: В 3-х томах. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2005. – Т. 2: Теорія та методика навчання фізики. – С. 110 – 113.
6. Іваницький О.І., Ткаченко С.П. Психолого-педагогічні та методичні основи самостійної роботи студентів у процесі підготовки майбутнього вчителя фізики // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія педагогічна: Дидактика фізики в контексті орієнтирів Болонського процесу. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2005. – С. 113 – 136.
7. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) / За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я. Я. Болубаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль: ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. – 147 с.
8. Шут М.І., Сусь Б.А. Інтерактивні заняття як основа інноваційних технологій навчання у вищих навчальних закладах // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: Збірник наукових праць. Випуск VI: В 3-х томах. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2006. – Т. 2: Теорія та методика навчання фізики. – С. 4 – 9.

УДК 378.2:355.58

Іванова І.В.

ОСНОВНІ ЗАСАДИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З КУРСУ „БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ” В ОДЕСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ І.І. МЕЧНИКОВА

У статті розглядаються основні принципи навчального процесу з дисципліни “Безпека життєдіяльності” в Одеському національному університеті імені І.І.Мечникова. Пропонуються нові підходи до активізації самостійної роботи студентів та їх співпраці з викладачем. Запропоновані різноманітні варіанти тестового контролю знань та індивідуальних навчально-дослідних завдань.

The article analyses main principles of educational process on “Safety of vital activity” in Odessa state university after I.I. Mechnikov. Author proposes new approaches to activate the student’s stand-alone work and their co-operation with the teacher. Different variants of knowledge test-control and individual research-educational tasks are proposed.

Процеси Європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності, включно вищу освіту. Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, дедалі наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу.

Основним аспектом проекту щодо узгодження освітніх структур в Європі є сприяння розвитку європейської системи перезарахування кредитів і перетворення її у всеоб’єднувальну європейську систему накопичення і зарахування кредитів. Це відповідає Болонському процесу, спрямованому на створення європейського простору вищої освіти до 2010 року. Вирішальним у створенні цього простору є узгодженість національних освітніх структур і вивчення подібностей між навчальними предметами. Визначення змістових модулів навчання з кожної дисципліни, узгодження кредитних систем оцінювання досягнень студента повинно стати основою для вирішення ще однієї мети – створення умов для вільного переміщення студентів, викладачів, менеджерів освіти та дослідників на теренах Європи [1].

У Концепції освіти з напрямку „Безпека життя і діяльності людини”, яка розроблена Міністерством освіти і науки України, поставлено завдання інтенсифікації усіх форм освітньої роботи. Навчання із „Безпеки життя і діяльності людини” організовується на

всіх без винятку ланках освіти, що визначено в статті 29 Закону України „Про освіту”. Вища освіта з дисципліни „Безпека життєдіяльності” спрямована на одержання фундаментальних знань, умінь і навичок, формування поглядів, цінностей і поведінки з метою запобігання виникненню ризику життя і здоров’ю людей [5].

Курс „Безпека життєдіяльності” (БЖД) спирається на Концепцію ООН про сталий розвиток людства, Європейську систему освіти у сфері ризику, інші міжнародні та національні програми та наукові дослідження у сфері безпеки людини. Курс має світоглядно-професійний характер, метою є теоретична та практична підготовка майбутніх фахівців до опанування вмінь створювати безпечні умови життя і діяльності переважно у невиробничій, та певних сегментах виробничої сфер, осягнення принципів гармонійного розвитку особистості, сталого розвитку суспільства. Вирішення цих питань забезпечує формування у майбутнього фахівця цілісної системи знань та вмінь необхідних для прийняття обґрунтованих рішень у сфері безпеки людини на рівні: людини, сім’ї, суспільства, підприємства, галузі, регіону, країни та світу в цілому.

Метою нашої статті було проаналізувати основні засади навчального процесу з курсу „Безпека життєдіяльності” після введення Болонського процесу в Одеському національному університеті імені І.І.Мечникова.

Серед заходів, започаткованих в галузі освіти, було введення в дію Програми підготовки студентів вищих закладів освіти з дисципліни “Безпека життєдіяльності” (спільний наказ Міністра освіти і науки України та Начальника штабу – Заступника начальника цивільної оборони України від 20.06.1995 року №182/200 “Про викладання дисциплін “Безпека життєдіяльності” та “Цивільна оборона”). Ця програма неодноразово піддавалась критиці, оскільки в ній було зроблено акцент, головним чином, на питання безпеки людини у виробничих умовах і надзвичайних ситуаціях, дублювалися розділи дисципліни “Охорона праці” [6]. Водночас значна частка питань, зокрема теоретичні аспекти безпеки життєдіяльності, роль людського фактору в її забезпеченні, була надзвичайно мала. Програмою передбачалось виділення 54 годин на вивчення курсу, з яких 18 годин самостійної роботи, 20 лекційних занять, 16 годин практичних.

Відповідно до наказу Міністра освіти України № 420 від 2 грудня 1998 року “Про вдосконалення навчання з охорони праці й безпеки життєдіяльності у вищих закладах освіти” у 1998 році була видана Програма з дисципліни “Безпека життєдіяльності” для вищих закладів освіти. Згідно з новою програмою метою вивчення дисципліни є забезпечення відповідних сучасним вимогам знань студентів про загальні закономірності виникнення і розвитку небезпек, надзвичайних ситуацій, їх властивості, можливий вплив на життя і здоров’я людини та формування необхідних у майбутній практичній діяльності спеціаліста умінь і навичок для їх ліквідації і запобігання їм, захисту людей та навколишнього середовища. На відмінність від попередньої програми, в цій програмі пропонуються до розгляду нові питання: поняття ризику, комбіновані небезпеки, раціональні умови життєдіяльності людини, духовне середовище людини, небезпеки в сучасному урбанізованому середовищі [3, 2: 422-437].

У 2002 році науково-методичною комісією з „Безпеки життєдіяльності людини” Науково-методичної Ради Міністерства освіти і науки України було видано навчальну програму нормативної дисципліни „Безпека життєдіяльності”. Укладачі даної програми стверджують, що БЖД – наука, яка вивчає вплив на людину зовнішніх та внутрішніх факторів у всіх сферах її життєдіяльності. Об’єктом вивчення БЖД є людина у всіх аспектах її діяльності (фізичному, психологічному, духовному, суспільному). Саме „людина” постає центральною ланкою даної програми, а предметом вивчення є вплив на життєдіяльність та здоров’я людини зовнішніх і внутрішніх факторів [2:438-449]. На жаль, дана програма не була затверджена Міністерством освіти і науки України, фрагментарно була запроваджена у навчальний процес деяких вищих навчальних закладів.

В Одеському національному університеті імені І.І. Мечникова дисципліна „Безпека життєдіяльності” викладається, починаючи з 1996 на кафедрі медичних знань та безпеки життєдіяльності для студентів усіх факультетів, спеціальностей, усіх форм навчання тощо.

Викладацький склад кафедри ретельно виконує програми, затверджені на той час Міністерством освіти (з деякими змінами і доповненнями) із запропонованими годинами лекційних, практичних занять та самостійної роботи студентів.

Після запровадження у 2005 році кредитно-модульної системи навчання зміст курсу „Безпека життєдіяльності” (БЖД) для студентів I-III курсів Одеського національного університету імені І.І. Мечникова нами було розділено на два змістових модулі.

Перший змістовий модуль включає питання безпеки життєдіяльності у повсякденних умовах. Головні акценти при вивченні цього модуля зроблено на середовище існування людини (навколишнє, виробниче, побутове), раціональні умови забезпечення безпечної життєдіяльності, людину як елемент системи „людина-середовище-діяльність”, ризик як фактор небезпеки, психологічні аспекти БЖД, соціальні аспекти БЖД, правові та організаційні основи забезпечення БЖД тощо.

У другому змістовому модулі нами приділяється увага питанням безпеки життєдіяльності в умовах надзвичайних ситуацій: класифікація надзвичайних ситуацій, причини їх виникнення; характеристика осередків ураження при виробничих аваріях та катастрофах, при стихійних лихах, біологічна небезпека; основні принципи і засоби захисту населення у надзвичайних ситуаціях; засоби та види ліквідаційних робіт від наслідків аварій, катастроф та стихійних лих; перша долікарська допомога при невідкладних станах, що виникають під час надзвичайних ситуацій.

Після вивчення групи питань із змістового модуля, нами проводиться поточна перевірка рівня знань за допомогою тестового контролю. Для поточного контролю ми застосовуємо: по-перше, тестові завдання на доповнення, які мають вигляд ствердження, або речення, в якому є один або декілька пропусків, які студент заповнює словами, цифрами або умовними позначеннями. Наприклад:

1. МАГАТЕ – міжнародна організація утворена з метою.....
2. Основним законодавчим документом, що регламентує питання безпеки в Україні є.....
3. У людини є такі види аналізаторів: зоровий,
4. Людина за допомогою зору сприймає (магнітні, електричні, електромагнітні, іонізуючі, торсійні потрібне вибрати) поля чи випромінювання.
5. Інерційна властивість зору – це....
6. Нітр_ти більш токсичні ніж нітр_ти.
7. Одиниця експозиційної дози радіації називається у системі СІ –, позасистемна одиниця СГС –

По-друге, ми надаємо закриті одновибіркові тестові завдання, які складаються з умови задачі та набору відповідей, де вірною є лише одна [4]. Наприклад:

1. Доля аварійних ситуацій, спричинених “людським фактором”, становить у середньому:

- А) 20–35%; Б). 35–55%; В) 55-65%; Г). 65–80%
2. Які НС за масштабом слід віднести до регіональних?
А) Наслідки аварії впливають на діяльність підприємства
Б) Наслідки аварії впливають на життєдіяльність населеного пункту
В) Наслідки аварії впливають на життєдіяльність області
Г) Наслідки аварії впливають на життєдіяльність держави
3. До якої групи небезпек слід віднести антропогенні зміни клімату?
А). Природні Б). Техногенні В). Соціальні

На завершення вивчення змістового модуля студентам пропонується контроль знань, ускладнений ситуаційними завданнями. Наприклад, до першого змістового модуля нами додавалися такі завдання:

1. У лісі повирубали всі дуплясті дерева, після чого загинули і молоді дерева. Чому загинув ліс? Який взаємозв’язок між цими явищами?

2. Зважаючи на фізіологічну дію кольорів, вкажіть, основний (фоновий) колір, який би Ви використали при рекламі різних продуктів (наприклад, морозива, шашлику тощо).

3. Якими законодавчими чи нормативними актами необхідно керуватися, щоб відстояти свої права, у випадку отруєння неякісними харчовими продуктами, що були куплені у магазині поруч з Вашим будинком? та таке інше.

Протягом семестру наші студенти виконують індивідуальні навчально-дослідні завдання (ІНДЗ) за певним переліком тем, які не достатньо висвітлені протягом семестру. Наприклад: а) правила поведінки людей на транспорті; б) тероризм. Види терактів.(Наведіть приклади); в) національно-релігійні джерела тероризму; г) розвиток злочинних формувань та їх суспільна небезпека; г) заходи самозахисту; д) фактори, що сприяють насильству в сім'ї.

Кожному студенту видають методичні рекомендації щодо оформлення змістових вимог до виконання завдання. Для виконання ІНДЗ рекомендовано використовувати різноманітні джерела інформації: літературу, засоби масової інформації, всевітню мережу Internet, власний досвід тощо. За наявності достатнього часу, студенти прилюдно захищають свої індивідуальні навчально-дослідні завдання, отримують певну кількість запитань, студенти однокласники готують рецензії на роботу колеги. За повну, вичерпну відповідь на усі поставлені запитання, коректно оформлений текст ІНДЗ, позитивну рецензію однокласників, студент отримує максимальну кількість балів (20 балів).

Наприкінці вивчення курсу „Безпека життєдіяльності” ми проводимо підсумкове тестування, яке включає питання з обох змістових модулів і ускладнено розрахунковими задачами з теми „Ризик. як фактор небезпеки. Формування вмінь з визначення ступеня ризику у надзвичайних ситуаціях” та „Стан і сучасні проблеми техногенного та антропогенного забруднення навколишнього середовища. Надбання навичок визначення ступеня забруднення навколишнього середовища”.

Приклади розрахункових задач: Визначте, чи можна безпечно перебувати в приміщенні, якщо у повітрі є хімічні речовини А,Б,В... у таких концентраціях:

Речовина	Фактична концентрація мг/м ³	Гранично допустима концентрація	Фізіологічна дія на організм людини
А	0,5	1,0	Загальнотоксична, мутагенна
Б	0,2	0,8	Подразнююча, загальнотоксична
В	5	9,0	Канцерогенна, мутагенна

1. Безпечно.
2. Небезпечно за сумарною дією речовин А і Б
3. Небезпечно за сумарною дією речовин А і В
4. Небезпечно за сумарною дією речовин Б і В
5. Небезпечно за дією тільки однієї з речовин

Задача. Обчисліть ризик травмування на підприємстві (в розрахунку за рік), якщо загальна кількість працюючих складає 1000 чоловік, а за останні 7,6 роки травми одержали 3 чоловіки (а). Порівняйте рівень ризику на підприємстві, обчислений Вами, з нормованим (прийнятим на сьогоднішній день) у світовій практиці (б).

- А) 1. $3,9 \cdot 10^{-4}$ 2. $7,4 \cdot 10^{-3}$ 3. $3 \cdot 10^{-3}$ 4. 0,23 5. 44
 Б) 6. $3 \cdot 10^3$ 7. 632 8. $4,4 \cdot 10^7$ 9. $2,3 \cdot 10^4$ 10. $3,9 \cdot 10^2$

Для підсумкового контролю підбираються тестові завдання, які потребують від студента більше уваги, зосередженості та вільного володіння матеріалом. До таких ми відносимо відкриті тести на перелік, які включають перелік якостей, властивостей або складових частин об'єкту. Наприклад:

1. Рецептори за видом енергії подразника поділяться на:.....
2. Основними шляхами виведення токсичних речовин з організму є: ..
3. Яких правил слід дотримуватись при наданні першої допомоги при пораненні?.....

Крім цього, пропонуються тестові завдання закритої форми (багатовибіркові та вибірково-впорядкувальні), які складаються з умови задачі та набору відповідей, з яких студент обирає ті і стільки, які вважає вірними. Як зразок, можна запропонувати наступні:

1. Психологічна реакція людини на надзвичайні ситуації може проявитися у вигляді: а) збентеження; б) страху; в) фрустрації; г) маніакально-депресивного синдрому; г) стресу; д) астенії.

2. Що потрібно зробити при кровотечі з носа? а) постраждалого потрібно укласти; б) постраждалого потрібно усадити; в) злегка нахилити голову назад; г) злегка нахилити голову уперед; г) розстігнути комір постраждалому; д) покласти на перенісся холодну примочку; е) ввести в ніс шматок вати або марлі, змоченої 3%-ним розчином перекису водню.

3. Які катастрофи можна віднести до стихійного лиха? а) тектонічні; б) топологічні; в) технологічні; г) атмосферні; г) метеорологічні; д) соціальні.

Максимальна кількість балів підсумкового контролю складає 20 балів. Розподіл балів за кожний тип контролю наведено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Модульно-рейтингова оцінка знань студентів при запровадженні кредитно-модульної системи навчання з курсу „Безпека життєдіяльності”

Модулі навчального процесу та змістові модулі	Аудиторне заняття та поточне тестування		ІНДЗ або реферат	Підсумкове тестування	Сума
	Змістовий модуль 1	Змістовий модуль 2			
Максимальний бал за тестування	30	30	20	20	100

Примітка: ІНДЗ – індивідуальне навчально-дослідне завдання

З метою заохочення студентів до активної роботи, ми на початку семестру пропонуємо умови для звільнення студента від виконання підсумкового тестування, а саме високі показники поточного контролю, виконання індивідуального навчально-дослідного завдання і регулярне відвідування занять. Наш досвід свідчить, що можливість набрати високі бали і бути звільненим від підсумкового контролю знань стимулює студентів до значного покращення самостійної роботи завдяки ретельному опрацюванню літератури та інших джерел інформації, уважного сприйняття матеріалу, доброго формування вмінь і навичок. Активна співпраця з викладачем спонукає студентів до поглибленого вивчення питань з безпеки життєдіяльності, а різноманітність висвітлених проблем за останні два роки значно підвищила інтерес студентів до участі у Всеукраїнських студентських олімпіадах з безпеки життєдіяльності.

Слід зазначити, що на початку застосування кредитно-модульної системи були певні складнощі із складанням тестових завдань. Тому нами у співавторстві було видано навчальний посібник, який призначено для самостійної підготовки та перевірки знань студентами перед поточним, модульним та підсумковим контролем знань з дисципліни “Безпека життєдіяльності” [4]. В той же час цей посібник є особливо актуальним для викладачів, які за допомогою поданих у посібнику тестів при використанні кредитно-модульної системи матимуть змогу моделювати різні варіанти завдань для індивідуальної та самостійної роботи студентів, здійснювати поточний, модульний та підсумковий контроль знань. Такий посібник є великою допомогою в оволодінні дисципліною “Безпека життєдіяльності” при заочній та дистанційній формах навчання і може бути використаний при підготовці олімпіад, а також практичними працівниками тощо.

Аналізуючи середні показники успішності студентів Одеського національного університету імені І.І.Мечникова до введення Болонського процесу і на протязі його введення у навчальний процес вищих навчальних закладів, ми можемо стверджувати, що: по-перше, покращився відсоток відвідування студентами занять курсу „Безпека життєдіяльності”. До введення кредитно-модульної системи на І-ІІІ курсах відсоток

присутніх на заняттях складав 72-75%, після введення – 92-98% в залежності від факультету, курсу, контингенту груп. По-друге, успішність студентів за національною системою оцінки знань серед тих же курсів з середнього балу у 4,35 збільшилась до 4,85, що є невід’ємним свідомством підвищення рівня зацікавленості студентів своїми показниками успішності, рівнем знань і сформованих вмінь та навичок. Це, на нашу думку, підтверджує доцільність введення Болонського процесу у вищі навчальні заклади України.

Приєднання до Болонського процесу, формування єдиної кредитно-трансферної та акумулюючої системи дозволяє підвищити ефективність самостійної роботи студентів, перевіряти протягом поточних, модульних, підсумкових контролів рівень знань, підвищити інтерес до дисципліни за допомогою стимулювання активної співпраці з викладачем, сформувати вміння та навички протягом практичних занять. Наша робота не вичерпує усіх засад навчального процесу вищого навчального закладу з курсу „Безпека життєдіяльності” і дозволяє модернізувати його за допомогою нових підходів і сучасних інформаційних та інформаційних методів навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вища освіта України і Болонський процес. Навчальна програма. – Київ-Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2004. – 18с.
2. Збірник директивних документів з питань викладання нормативних дисциплін „Безпека життєдіяльності”, „Основи охорони праці”, „Охорона праці в галузі”, „Цивільна оборона” у вищому навчальному закладі. – К.: Основа, 2003. – 488с.
3. Зацарный В.В. Учебная дисциплина “Безопасность жизнедеятельности”: становление, развитие и перспективы // Безопасность жизнедеятельности. – 2004. – №8. – С. 16-22.
4. Іванова І.В., Заплатинський В.М., Гвоздїй С.П. Безпека життєдіяльності: навчально-контролюючі тести. – К.: Самміт-книга, 2005. – 148 с.
5. Концепція освіти з напрямку „Безпека життя і діяльності людини” / Кузнецов В.О., Мухін В.В., Буров О.Ю., Сидорчук Л.А., Шкребець С.А., Заплатинський В.М. // Інформаційний вісник: Вища освіта. – К.: Видавництво науково-методичного центру вищої освіти МОН України. – 2001. – №6. – С.6-17
6. Науменко І. Розробка модулів з безпеки життєдіяльності // Освіта України. – 2005. – 7 червня (№42). – С.4.

УДК 371.3:657.1(045)

Кислинська І.І.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ І ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ДІЛОВИХ ІГОР У ПІДГОТОВЦІ СПЕЦІАЛІСТІВ-БУХГАЛТЕРІВ

Стаття присвячена проблемі впровадження системи ділових ігор у підготовці спеціалістів-бухгалтерів. Автором розроблена система ділових ігор: „Визначення цільового сегменту”, „Бізнес-план”, „Атестація і підбір персоналу”, яка формує у студентів не тільки професійні знання і вміння, але й відповідні професійні і моральні якості особистості.

The article is devoted to the use of games in the training of accountants. The author has developed a set of games, such as: “Define the target Segment”, “Business-plan”, “Attestation and Selection of the Staff”, which help the students to form the professional knowledge and abilities as well as appropriate professional and moral qualities of a personality.

Постановка проблеми. Ділова гра є формою створення предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, моделювання систем відношень, характерних для цієї діяльності як цілого [1]. Вона дає можливість збагнути не тільки мету навчання і виховання, яка не може бути досягнута іншими засобами, але й надає соціальну

компетенцію: навички соціальної взаємодії і управління людьми, організації діяльності колективу, відповідальність та інші соціальні якості особистості майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У даний час продовжується пошук, розробка і впровадження ділових ігор в навчальний процес, про що свідчать чисельні міжнародні та регіональні науково-методичні конференції. Крім цього, учені більш як 35 країн світу об'єдналися в 1984 році у міжнародну асоціацію методів активного навчання „WACRA”, яка успішно працює вже 22 роки.

Основні положення теорії ігрової діяльності були сформульовані і розроблені класиками педагогіки – К.Д.Ушинським, Д.І.Писарєвим, А.С.Макаренком і видатними психологами М.В.Левітовим, Л.С.Виготським, Л.С.Рубінштейном, О.М.Леонтьєвим та іншими.

Теоретичні основи та практичне застосування ігрового методу виклали у своїх працях: Я.М.Бельчиков, М.М.Бірштейн, В.М.Бурков, Ю.В.Геронімус, С.Р.Гідровіч, В.М.Єфімов, Н.М.Козленко, В.М.Комаров, В.Я.Платов, В.Б.Хрістенко та інші.

Як зазначає Г.К.Селевко, поняття „ігрові педагогічні технології” включає достатньо широку групу методів та прийомів організації педагогічного процесу у формі різноманітних педагогічних ігор. Педагогічна гра має суттєву ознаку – чітко поставлену мету навчання з відповідним педагогічним результатом, який може бути обґрунтований, виділений та характеризується навчально-пізнавальною спрямованістю [3: 52–53].

Педагогічні інформаційні технології сприяють розвитку спостережливості, формуванню здібностей визначати спільні та відмінні риси, виявляти приховані закономірності, тобто саме ті якості, що необхідні людині для плідної творчої діяльності [2: 15].

Невирішені питання проблеми. У навчальних посібниках викладачам повідомляється не просто інформація про деякі вельми цікаві ділові ігри, але – і це основне – викладається методологія їх створення. Розробка і використання нових ділових ігор в умовах ринкових перетворень, застосування нових критеріїв в них передбачає більш глибоке вивчення реальностей економічної діяльності. Зокрема, потребується створення ділових ігор, учасниками яких були б представники різних форм власності (державної, колективної та ін.). Створення таких ігор не тільки збагатило б їх зміст, але і більш досконало відобразило би господарське життя України, враховуючи рівність форм власності та відмінність інтересів їх представників.

Мета статті – з'єднати (об'єднати) методологічні аспекти ділових ігор з практичними рекомендаціями за їх структурою і змістом, організацією, проведенням і аналізом результатів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проаналізувавши професійні якості бухгалтера і професій, які входять в базову групу, конструємо ділові ігри, включаючи в мету і саме головне у „Вихід” (практичний підсумок гри) конкретні вміння і навички обов'язків бухгалтера. Подібне конструювання ігор, на наш погляд, являється інноваційним, оскільки дозволяє формувати нові якості спеціаліста у зв'язку зі змінами вимог ринку праці. Нами розроблена система ділових ігор, яка формує у студентів не тільки професійні знання і вміння, але й відповідні професійні і моральні якості особистості: зібраність, старанність, ініціативність, принциповість та ін.

Система ділових ігор:

ДІЛОВА ГРА „Визначення цільового сегменту”.

1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ. Посилена підготовка активної групи, яка веде дану гру (виконуючі ролі „Головного бухгалтера” в створеному підприємстві). Ця група готує планкарту ринку і картки, в яких буде фіксуватися вибір цільового сегменту і його ємкості. Учасники гри вивчають спеціальну літературу з організації збуту і реклами, засвоюють поняття „сегмент ринку”, „цільовий сегмент”, „конкуренція на сегментованому ринку”, „ємкість цільового ринку” і т.д. Необхідні знання з дисциплін бухгалтерський облік, маркетинг, економічна теорія, економіка підприємств.

2. МЕТА ГРИ. Набути елементарні навички вибору кращого сегменту ринку в умовах конкуренції; ознайомити студентів з табличним способом представлення та аналізу географічних сегментів ринку.

3. ГРАВЦІ. Працюють команди під керівництвом активної групи.

4. ДІЇ. Командна гра із закритою взаємодією.

5. ХАРАКТЕР РОЗВИТКУ ІГРОВОЇ СИТУАЦІЇ. Розвиток подій визначається діяльністю гравців.

6. ВИХІД З ГРИ:

– заповнені картки „Вибір цільового сегменту і його ємність”;

– припустиме формування вмінь: приймати рішення в умовах невизначеності (дивергентне міркування), працювати в команді, використовувати теоретичні знання на практиці для вирішення поставлених завдань.

Оцінку результатів гри визначає активна група на основі представлених документів.

Ділова гра „Бізнес-план” служить контролем реального рівня професійної компетентності студентів-бухгалтерів.

„Бізнес-план”. Учасники гри – команди (співробітники створених підприємств) розробляють за своїми проектами бізнес-плани. Кожній із команд відводиться 10–15 хвилин для короткого повідомлення про структуру, призначення і головних напрямках стратегії підприємства та організації управління виробництвом і персоналом, а також відповідей на питання.

Комісія і викладач („потенційні інвестори”) оцінюють запропоновані проекти за типовою методикою розробки бізнес-планів і вибирають кращих.

У ході ділової гри потрібно дотримуватись правил: не критикувати без підстав і альтернативних пропозицій; вести дискусію навколо проблеми, а не особистостей; намагатись коротко і чітко формулювати свої пропозиції; дотримуватись регламенту; вести записи виступів.

Ці правила, представлені на плакаті, завжди присутні в аудиторії під час гри. Невиконання правил фіксується викладачем або членами активної групи і знижує оцінку учасникам гри.

Одним із результатів системи ділових ігор повинно бути підвищення рівня професійних якостей її учасників. Розроблена нами ділова гра „Атестація і відбір персоналу” дозволяє оцінити рівень професійних якостей у студентів-бухгалтерів, сформованих в процесі участі їх в системі ділових ігор.

ДІЛОВА ГРА „Атестація і відбір персоналу”.

1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ. Учасники гри вивчають рекомендовану літературу; самостійно визначають джерела інформації по своїй ролі, підбирають і аналізують її; знайомляться з посадовими інструкціями по бухгалтерським спеціальностям, щоб спробувати зайняти вакантне місце.

2. МЕТА ГРИ. Ознайомити студентів з методикою підбору персоналу (різні види таких методик використовуються в багатьох солідних фірмах підприємств). Суть методу заключається в тому, щоб створити вправи, які моделюють ключові моменти діяльності потенційного співробітника (реальні робочі ситуації, виконання різних завдань), в яких проявилися б потрібні в ньому професійні якості. Прививати студентам досвід участі в подібних тренінгах, щоб успішно пройти співбесіду і зайняти вигідну вакантну посаду, а в подальшому – атестації для просування по службовим сходам.

Ознайомити студентів з методом оцінки професійних якостей спеціаліста, розробленого в ході нашого дослідження.

3. ГРАВЦІ. Учасники гри працюють індивідуально.

4. ДІЇ. Гра з різними ролями.

5. ХАРАКТЕР РОЗВИТКУ ІГРОВОЇ СИТУАЦІЇ. Ймовірний розвиток подій (вибір експертів).

6. ВИХІД З ГРИ.

У даній грі пропонується розроблений нами метод підбору персоналу, види атестації та методичне забезпечення проведення гри (табл. 1). На основі аналізу „відкритої” посадової позиції формуються професійні і особисті вимоги до кандидата. Професійні знання, вміння і навички набуваються в процесі навчання студента і підтверджуються на заліках та іспитах. Особисті якості – якості, які дозволяють користуватися набутими знаннями, приймати рішення, справлятися із складними завданнями, мобілізуватися, спілкуватися з людьми і т.д. – підлягають спеціальній оцінці, для якої визначаються компетенції. Компетенція – це набір характеристик поведінки, необхідних співробітнику для успішного виконання роботи. Для різних посад набір компетенцій і їх вага відповідно варіюється. Так на посаду „спеціаліста-бухгалтера” нами були сформовані компетенції (розкриті у відповідних якостях):

- вміння приймати рішення;
- дивергентне рішення;
- практичний інтелект;
- здатність до ефективного співробітництва;
- вміння працювати в команді;
- організаторські вміння;
- комунікаційність;
- професійні знання;
- вміння ефективно працювати в стресовій ситуації.

Після формулювання компетенцій (професійних якостей бухгалтера) визначається їх вага. Вагомий коефіцієнти визначаються за формулою:

$$\alpha_i = \frac{O_{yi}}{\sum O_{yi}}, \text{ де}$$

α_i – вагомий коефіцієнт індивідуальної якості;

O_{yi} – оцінка індивідуальної якості за п’ятибальною шкалою важливості (від „не впливає на ефективність роботи” – „1” – до „кардинально визначає ефективність роботи” – „5”);

$\sum O_{yi}$ – сума оцінок усіх якостей.

Експертна група визначає вагу оцінюючих у грі якостей. Потім по ходу спостереження необхідних якостей, які входять в компетенцію і практично проявляються учасником, ставляться оцінки (за п’ятибальною шкалою).

Таблиця 1.

Методичне забезпечення ділової гри „Атестація і підбір персоналу”

Метод	Зміст методу	Оцінюючі параметри
Спеціальні вправи	Моделювання найбільш типових ситуацій	Дають можливість оцінити рівень професіоналізму співшукачів, а також розумові та організаційні здібності
Інтерв’ю	Отримання інформації про професійну мету і цінності, організаційні здібності, комунікативні і особисті якості від того, кого оцінюють, для досягнення максимальної об’єктивності кінцевої оцінки	Прояснює реальність і професійну направленість мети учасника, оцінку рівня особистих досягнень, невдач, коло спільних інтересів
Групові вправи	Моделювання ситуації колективної діяльності та отримання інформації про типові способи поведінки	Оцінюються комунікативні і організаційні навички учасників, здібності до аргументування, гнучкості мислення, креативності

Висновки. Ділові ігри не повинні в усіх випадках розглядатися як інструмент отримання готових рішень. Скоріше за все вони є засобом аналізу рішень незалежно від того, чи є проспекти і сценарії гри нормативними або дескриптивними. Причиною цього є те, що аналіз результатів ділової гри практично завжди приводить до висновку про необхідність пошуку якої-небудь нової альтернативи, модифікації яких-небудь елементів обраної стратегії, які порівнювались і оцінювались в діловій грі або прогнозувались за допомогою її проведення. Тому в більшості випадків ділові ігри не вичерпують відповідної ігрової ситуації, а лише призводять до того, щоб знову модифікувати гру, вводити в неї або нових гравців, або нові оцінки її результатів.

Напрями подальших досліджень. Ділові ігри мають широкий діапазон застосування: в науково-дослідних цілях, в проектних розробках, при колективному виробленні рішень, з навчальною метою. Це зумовлює їх велику різноманітність. Необхідно удосконалювати моделі ділових ігор з використанням сучасної електронно-обчислювальної техніки. Ці ігри потребують від учасників (особливо організаторів) великих і різнобічних знань в самих різноманітних галузях: в економіці, організації і плануванні виробництва, економіко-математичному моделюванні, обчислювальній та організаційній техніці, інформатиці і навіть соціології, психології та інших науках.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бельчиков Я.М., Бирштейн М.М. Деловые игры. – Рига.: Alons, 1982. – 304 с.
2. Гуревич Р.С. Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі. – Вінниця.: ДОВ „Вінниця”, 2002. – 116 с.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

УДК [37.03:177.72:371.38]:364-43

Клименюк Н.В.

ВИХОВАННЯ ГУМАННОСТІ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ МЕТОДАМИ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Творчий пошук та нетрадиційні методи навчання здатні зробити аудиторне заняття не тільки цікавим та різноманітним, але й допомогти у вихованні загальнолюдських цінностей. Стаття висвітлює деякі методи активного навчання, а саме: письмові аналітичні роботи, аналіз фольклорного твору, ігрові технології.

The creative search and non-traditional methods of studying can make classes not only interesting and various, but also can help in upbringing of human values. The article is dedicated to some methods of active studying such as: writing analytical works, analyses of folklore composition, game technologies

На сучасному етапі ведеться інтенсивний пошук і впровадження нових форм і методів навчання студентів. Про це свідчать, зокрема, публікації журналу “Соціологічні дослідження” за останні п'ять років [2; 4; 15; 16]. Але, “новації” в навчанні – це поняття умовне. У зв'язку з цим не можна не погодитись із сучасним педагогом Підласим І.П., що в педагогічній практиці є такі методи, які періодично з'являються, і знов про них забувають.

Завдання вищого навчального закладу полягає не тільки в тому, щоб надати якісну професійну підготовку, але й у тому, щоб створити умови для всебічної самореалізації особистості, її духовно-культурного потенціалу. А це можливо, на нашу думку, за умов посилення як у навчальній, так і в позанавчальній діяльності гуманітарної компоненти. Засвоєння знань повинно відбуватись через розуміння того, що знання знеціняться, якщо цей процес буде потребувати лише механічного запам'ятовування та розумової роботи. Тільки

бачення поруч із собою іншої людини, розуміння того, що знання здобуваються задля принесення користі людям і суспільству, а не як засіб заробляння грошей на свої особисті потреби, створить умови для кращого засвоєння знань і формування гуманних стосунків. І якщо немає можливості збільшити кількість предметів загально-гуманітарного циклу, необхідно надати більшого гуманітарного спрямування тим предметам, які включені до навчальних планів.

Актуалізації творчих можливостей у навчальному процесі сприяють **методи активного навчання**, які, хоча й не є інноваційними, але нові підходи щодо використання й взаємодоповнення сприятимуть значній результативності. Мова йде про ділові, рольові ігри, тренінги, колоквиуми, дискусії, діалоги, “круглі столи” тощо. Подальший розвиток активних методів обумовлений тим, що перед навчанням постали нові завдання: не тільки дати вихованцям знання, але й забезпечити формування й розвиток пізнавальних інтересів і здібностей, творчого мислення, умінь і навичок самостійної розумової праці. Виникнення нових завдань обумовлено бурхливим розвитком інформації. Якщо раніше знання, отримані в школі, технікумі, вузі, могли слугувати людині довго, іноді протягом усього його трудового життя, то в еру інформаційного буму їх необхідно постійно оновлювати, що може бути досягнуто, головним чином, шляхом самоосвіти, а це жадає від людини пізнавальної активності й самостійності.

Метою даної статті є теоретичне обґрунтування та експериментальне підтвердження використання методів активного навчання на практичних заняттях з метою виховання у студентів гуманних якостей.

Російський учений Л. Вербицький інтерпретує сутність цього поняття в такий спосіб: “активне навчання знаменує собою перехід від переважно регламентуючих, алгоритмізованих, програмованих форм і методів організації дидактичного процесу до розвиваючих, проблемних, дослідницьких, пошукових, таких, що забезпечують народження пізнавальних мотивів й інтересів, умов для творчості в навчанні”.

Інший російський педагог М. Новик виділяє наступні відмінні риси активного навчання:

- вимушена активізація мислення, коли той, кого навчають, активізується незалежно від його бажання;
- досить тривалий час залучення тих, кого навчають, у навчальний процес, оскільки їхня активність повинна бути не короткочасною й епізодичною, а в значній мірі стійкою й тривалою (тобто протягом усього заняття);
- самостійне творче вироблення рішень, підвищена ступінь мотивації й емоційності тих, кого навчають [7].

А ось як характеризує методи активного навчання (МАН) завідувач кафедри методів інтенсифікації процесу навчання МПДУ В.А. Трайнев:

- по-перше, МАН активізують мислення тих, кого навчають, самою технологією навчального процесу;
- по-друге, активність, придбана студентом за допомогою МАН, тривала й стійка;
- по-третє, МАН стимулюють самостійне прийняття студентами творчих по-своєму змісту, мотиваційно виправданих дій і рішень;
- по-четверте, у будь-якому МАН процес навчання побудований на колективній основі й за певним алгоритмом;
- по-п'яте, МАН підвищують ефективність навчання не за рахунок збільшення обсягу інформації, а завдяки глибині й швидкості її засвоєння;
- по-шосте, МАН більш близькі математичним методам обробки інформації на основі сучасної електронно-обчислювальної техніки, ніж традиційні методи навчання [14].

Серед існуючих методів активного навчання найбільшого поширення сьогодні набувають ігрові технології. Учені й учителі-практики переконалися в ефективності застосування ігрових прийомів на різних етапах навчання. Пошуком таких прийомів і

обґрунтуванням їх доцільності займається, зокрема, соціоігрова педагогіка, її фундатори – театральні, педагоги та психологи А.П. Єршова та В.М. Букатов [8].

Коріння ігрових методів сягає найдавніших пластів цивілізації. Є письмові свідчення про їх широке використання в старогрецькій технології (IV-II століття до н.е.), безперечно, використовувалися вони й раніше, бо гра – найприродніший спосіб опанування всіма без винятку якостями. Яскраві спалахи зацікавлення ігровими методами ми зустрічаємо згодом майже регулярно. Одне з найбільш ґрунтовних звернень до ігрових методик стався у XVIII столітті, коли Й.Базедов (1723-1790) і його послідовники педагоги-філантропи багатогодинне сидіння за партами замінили іграми. Більшість часу учні стояли, ходили, навіть стрибали, словом, гралися, але при цьому ще й навчалися. Географія, наприклад, вивчалася на двох розміщених у полі півкулях земної поверхні з точним відтворенням суші і води. Півкулі були випуклими, так що по них можна було ходити, бігати, подорожувати. Всі без винятку предмети, які треба було запам'ятати з мови, географії, історії, арифметики, граматики і т.д., Й.Базедов перетворив на рухомі ігри, що давали вихованцям задоволення. Навіть навчання грамоти – ознайомлення з буквами, складами, читання – він подав цілою системою ігор [10].

Цікаву думку з приводу використання ігор у навчанні висловив сучасний педагог І.П. Підласий: “Цьому є й інше обґрунтування. Майже в усіх технологіях людської діяльності використовуються спеціальні засоби для полегшення перебігу процесів – різноманітні прискорювачі, каталізатори тощо. Такі, наприклад, солодкі доповнення до гірких ліків у медицині, компоненти для прискорення бродіння у виноробстві, хлібопекарстві. Гра – та ж сама солодка оболонка для гіркої, але корисної начинки. Це – зручний і швидкий транспортер навчально-виховних ідей” [10].

Гра – це форма активного діяльного навчання. Вона припускає визначення цілей (власне ігрові і педагогічні; дидактичні і виховні), зміст гри й наявність ігрової й імітаційної моделей. Імітаційна модель, у якій відбитий дидактично оброблений (узагальнення, спрощення, проблематизація) фрагмент професійної реальності, є предметною основою квазіпрофесійної діяльності студентів. Ігрова модель має власну структуру [1: 73].

Структура ігрової моделі

Елементи ігрової моделі	Конструктивні прийоми
Цілі гри	Формулювання ігрових цілей
Сценарій гри	Створення “катастроф” Задання поведінкових протиріч Стиснення або розтягання ігрового часу стосовно реального часу Протікання процесу в об'єкті імітації Підвищення імпровізаційності гри
Комплект ролей і функцій гравців	Введення протилежних за інтересами ролей Введення подвійних ролей (зміна ролей у процесі гри) Створення портрета ролі Градація ролі за відтінками Введення персонажа Ікс у гру Конструювання ігрових прав й обов'язків гравців
Правила гри	Конструювання ігрових правил (на додаток до реальних)
Комплект ігрової документації	Ігрове “пакування” документації Створення розпізнавальних знаків, символів, емблем Оформлення матеріалів гри з використанням графіки
Система оцінювання	Система критеріїв, балів, візуальне представлення результатів оцінювання

У традиційному навчанні головний упор робиться на одержанні студентами інформації з різних джерел – лекцій, підручників, робіт теоретиків. Але оскільки ці знання, отримані в такий спосіб, студент не “пропустив через себе”, і вони не співвідносяться із власним досвідом студентів, то, такі знання не є міцними. Використання ігрових технологій певною мірою вирішують дану проблему. Ділові та сюжетні ігри, розбір та аналіз різних випадків дозволяють виявити проблему та зрозуміти, до яких наслідків це призводить. Гра на виховання гуманності благотворно впливає тим, що змушує долати бар’єр рольової трансформації. Тобто студент, побувавши в іншій соціальній ролі, зможе краще зрозуміти те, над чим у житті він майже не замислюється – почуття інших людей – причини того, чи іншого поведіння в різних ситуаціях, тих чи інших вчинків. У грі важливий не стільки результат, скільки сам процес, тому що гра змушує переживати, співчувати та знаходити ті рішення, які б відповідали нормам моралі. Адже протиріччя між людьми нерідко являються результатом нерозуміння соціальної ролі іншого.

Так при вивченні теми “Соціологія конфлікту” студентам була запропонована рольова гра у сумісності з конфлікт-методом – “конфлікт в громадському транспорті”. Задача гри: спробувати зрозуміти соціальні ролі інших людей, повністю уявити себе в ролі іншого, передбачити реакцію, подолати бар’єр рольової трансформації.

За тиждень до семінарського заняття студентам було запропоновано обрати собі роль і продумати її. При виборі ролей, студенти повинні були показати якомога найбільшу соціальну стратифікацію. Ось які ролі студенти обрали для гри: студенти, пенсіонери, водій, контролери, кондуктор, люди без постійного місця проживання, священник, представники інтелігенції (вчитель, інженер, лікар), бізнесмен (потрапив до автобуса випадково), жінка із села, що торгує на ринку, свідки Ієгови, “дама з песиком”, школярі.

Гра складалась з II частин.

На I етапі перед студентами було поставлено завдання інсценувати конфлікт так, як це буває, звичайно, у громадському транспорті. Студенти гарно справились із цим завданням, із чого можна зробити висновок, що в подібні ситуації вони попадають дуже часто. Після цього відбулося обговорення гри. На прикладі розіграного конфлікту студенти визначали, коли була латентна фаза конфлікту, що можна було зробити, щоб конфлікт не мав продовження, коли конфлікт переходив у наступні фази, хто міг виступити в ролі арбітра в тій чи іншій ситуації.

На II етапі гри перед студентами було поставлене інше завдання. Треба було програти ті самі ситуації, але дотримуючись таких вимог:

- використати знання про конфлікт – його динаміку, перехід у наступні фази, застосувати компроміси тим соціальним ролям, які можуть виступити в ролі арбітрів, наприклад – священник чи кондуктор, спробувати локалізувати конфлікт.
- проявити в повній різноманітності всі свої людяні почуття: доброзичливість, толерантність, співчуття, тактовність, тобто усі показники гуманності.

Після II етапу гри знов було обговорення. Студенти порівнювали свої почуття після першого та другого актів гри. Описуючи їх, вони говорили, що після першого вони були дуже збентежені, роздратовані, агресивні. Хотілось кричати й сваритись, щоб тільки десь виплеснути свою негативну енергію. Розповідаючи про своє самопочуття, студенти відмічали, що в декого від сильної знервованості підвищився тиск, а в декого прискорилось серцебиття.

I зовсім протилежні почуття студенти описували, розповідаючи про II етап гри. Відзначали, що такі почуття, як збентеженість, роздратованість, агресія – пройшли. Серце також перестало прискорено битись. Усі “пасажирів” були просто захоплені від чемних “контролерів”, а “контролери” і “кондуктор” – від культурних “пасажирів”. “Студентам” дуже сподобалось спілкуватись з “пенсіонерами” – ті дуже переймалися їхніми молодіжними проблемами. А “пасажирів” з різними політичними поглядами проявили велике зацікавлення до політичних програм своїх опонентів і виявили не абияку толерантність один до одного.

Майже всі показники критеріїв культури поведінки і культури почуттів “пасажири” проявили під час другої дії.

Елементи такої діяльності слід впроваджувати в навчальні дисципліни. Наприклад, у навчальних закладах Європи та Америки є такі предмети, як театр чи акторське мистецтво. Як відомо, А.С. Макаренко сам брав уроки акторського мистецтва: “...Я став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити “Іди сюди” з 15-20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів на обличчі, в постаті і в голосі. І тоді я не боявся, що хтось до мене підійде, або не почує того, що треба!” [12]

Для кожної людини є корисними елементи акторського мистецтва в житті такі, як уміння володіти голосом, жестами, мімікою, ходити, стояти. Без цих елементів важко уявити спеціаліста будь-якої галузі. На ствердження професора Л.С. Нечипоренко, артистизм включає в себе високий рівень естетичного смаку. Адже особа з естетичним смаком не дійде до того, щоб когось принизити. Естетичний смак виключає із поведінки: принизливий тон, розв’язні манери, грубість, дріб’язкову прискіпливість, настирність і т.п. [5]. Отже, використання цього методу в першу чергу дозволило:

- краще зрозуміти й засвоїти навчальний матеріал;
- розібратися в собі та взаєминах із навколишніми;
- підвищити інтерес студентів до дисципліни;
- наблизити навчання до практики повсякденного життя;
- навчити навичкам урегулювання конфліктів;
- співвіднести отримані знання із власним досвідом;
- виявити реальні проблеми, зрозуміти, до яких наслідків це призводить.

Окрім того, перебуваючи в іншій соціальній ролі, студенту надалася можливість:

- побувати в становищі іншої людини, навіть іншої соціальної стратифікації;
- краще зрозуміти почуття інших людей;
- завдяки емоціям, освоїти зміст навчального предмету через переживання;
- порівняти переваги культури взаємовідносин, благодатного морального психологічного клімату, добрих та людських стосунків на відміну від лайки, агресії, хамства, безкультур’я тощо.

Можна зробити висновок, що гра, допомагаючи стимулювати творчу активність кожного студента, для виховання гуманності робить благодійний вплив тим, що змушує студента в процесі проявляти гуманні якості – переживати, співчувати та знаходити такі рішення, які б відповідали нормам моралі та гуманності,

Використання на заняттях такої педагогічної технології, як **аналіз образу фольклорного твору** допомагає студентів опинитись у великому світі гуманітарної культури, адже основним джерелом цього методу є книга. Під час констатуючого експерименту, із бесід з фахівцями університетської бібліотеки ми дізнались, що їм відомо безліч випадків, коли студенти самі звертаються до бібліотекарів за порадою – що почитати щоб відпочити й відволіктись від буденної праці. Дуже часто студенти звертаються з таким проханням після складання іспитів, перебуваючи в стані самотності, при відсутності друзів, нечуйному відношенні оточуючих, після невдалого кохання, знаходячись при цьому у нервовому, стресовому, навіть агресивному станах. Для таких студентів читання літератури іноді стає єдиним рятувальним колом. Адже книга, окрім пізнавальної функції, чинить іще й психотерапевтичний вплив.

Ми вважаємо, що, використовуючи означену технологію, зможемо розвинути в студентів культуру почуттів та культуру поведінки, що є необхідним для виховання гуманності. Крім того, це дозволить наситити семінарське заняття гуманітарною компонентою, а це основні умови, які є необхідними для виховання гуманності та уникнення дегуманізації навчального процесу.

Так, при підготовці до семінарського заняття на тему “Соціальні інститути”, студенти отримали домашнє завдання прочитати декілька художніх творів: давньоруська народна казка “Про Добриню-Микитовича і Змія Горинича”, бірмська народна казка “Принцеса –

жаба”, російська народна казка “Царівна-жаба”, “Ніч 277. Розповідь про Абд-Аллаха, сина Абу-Кіляби” (із казок 1000 й однієї ночі), Брати Грім “Червона капелюшка”, І.Франко “Фарбований лис”. При цьому перед студентами було поставлено таке завдання – на прикладі кожного із цих творів розглянути соціальний устрій суспільства, а саме: які соціальні інститути представлені у творі, яка соціальна структура суспільства існувала на той час (верстви, стани, касти) у тому чи іншому суспільстві, які соціальні ролі доводиться виконувати героям у різних ситуаціях. Особливий акцент був зроблений на таких питаннях як ціннісні орієнтації, особливості національного менталітету, народні традиції, стиль виховання дітей, стиль взаємовідносин між героями творів.

У заключній частині цього заняття студенти виконували групове завдання, яке полягало в інтерпретації тексту із соціологічної точки зору. Група студентів розподілилась на три підгрупи, кожна з яких працювала з одним із вище перелічених художніх творів. Студентам треба було спробувати співвіднести текст твору із подіями, що відбуваються у сучасному суспільстві, а також дати відповідь на питання, чи змінюються ціннісні орієнтації героїв, чи є вони гуманними один до одного, чи залежать ці ціннісні орієнтації від типу суспільства.

Подібна форма мала змусити студента не просто механічно пригадувати вивчене, а мобілізувати всі свої знання. Використання подібних технологій вимагатиме від студентів:

- знання теоретичного матеріалу;
- висловлювання різних думок щодо цих фактів;
- порівнювання різних типів суспільств;
- співставлення теоретичних знань, отриманих із підручників, із текстом твору;
- інтерпретації текстів художніх творів;
- добирання потрібних прикладів;
- оцінювання фактів.

Крім того, подібні форми вимагають від студента цілого комплексу якостей, що необхідні для виховання культурно-розвиненої особистості, а саме: розвиненої уяви; вміння бачити суттєве; необхідність спостереження; швидкої і точної реакції в різних ситуаціях.

Треба зазначити, що застосування подібних технологій робить роботу на семінарському занятті не тільки невимушеною, а навіть бажаною. Таким чином, вирішується проблема “нездорового” змагання між студентами за бали та рейтинги. А викладач в даному випадку вже не виконує роль людини, яка тільки перевіряє й ставить оцінки, створюються умови для гуманістичної взаємодії між тими, хто вчиться й тими, хто навчає.

Ще одним напрямком впливу на студентів у навчальній діяльності є застосування таких методів та форм, які б дозволили студентові зануритись у свої почуття, думки. Створити для студентів такі умови, щоб вони змогли вільно висловити ці думки й викликати тим самим почуття й емоції інших студентів. Адже одним із критеріїв гуманності є культура почуттів. Але висловлювання власних почуттів і думок не завжди можливе при звичайному спілкуванні, а особливо першокурсниками. Тому ми вважаємо, що буде доцільно знайти підхід до особистості кожного студента через **аналітичні письмові роботи**.

Основне завдання подібних робіт для студентів має бути – самостійне дослідження індивідуального життєвого шляху в контексті історично-значимих подій, які визначили долю даного покоління. Адже будь-яке покоління відрізняється одне від одного як особистою, так і соціальною біографією, психологічним складом та ціннісними орієнтаціями. Мета зазначеного спостереження за допомогою цих робіт – більш ґрунтовно ознайомитися зі студентами, що дозволить у більш повному обсязі врахувати унікальність і своєрідність кожного студента. Крім того, це дозволить отримати інформацію про те, які позитивні та негативні відбитки наклало шкільне виховання; як проводить дозвілля, які гуртки відвідує, і, звичайно, у якій сім’ї виріс студент, а також змогу дізнатись, чим зумовлений вибір професії, наскільки молода людина готова до студентського життя, наскільки студент соціально адаптований, які має почуття до оточуючих людей, про його страхи та побоювання.

Деякі найбільш цікаві уривки були зачитані студентам. Означені уривки зачитувались, звичайно, анонімно, хоч автори називали себе самі. Ми намагались вибрати такі уривки, щоб вони викликали в студентів найтепліші почуття – доброту, жалість, чуйність, визвали найгарніші емоції – захоплення, піднесення, переконання в правильно вибраній професії, що у свою чергу мало вплинути на виховання гуманних якостей. Ось приклади таких уривків:

“...У 2003 році я вступила до Миколаївського торгово-економічного кооперативного технікуму. Але не відчувала ніякого задоволення від цього навчання. Якось прогулюючись вулицею з подругами, я побачила вбогу бабусю, яка скуцьорбившись сиділа на сирій, холодній землі – вона просила милостині, але мало хто їй щось давав. Зрозуміло, що всяке буває: може в неї син алкоголік і посадив її туди заробляти на випивку, а може діти не захотіли доглядати стареньку, та може й не змогли, бо самі вбогі та голодні. У всякому разі, мені хотілося їй допомогти, але я розуміла, що вона не одна така, а будучи бухгалтером, я навряд чи могла б щось змінити. Тоді в душі в мене ніби щось перевернулось, я не могла второпати – з якою професією має бути людина, щоб могла законно допомогти тим, хто цього потребує... З 2004 року моя мама стала працювати соціальним працівником. Я її розпитувала про цю роботу, оскільки це для мене було щось нове й незрозуміле. І з маминих слів я зрозуміла, що це саме та професія, якої так потребують деякі люди, що опинились на вулиці – без підтримки та забезпечення. Це стало моїм покликанням. Тому у наступному році я з великою силою волі спробувала вступити саме на цю спеціальність”.

“...Пам’ятаю, як зі своїми бабусею та дідусем-інвалідами ходили здавати макулатуру. На ці гроші вони купували щось поїсти, а нам із сестрою, обов’язково, цукерку чи жуйку... Кожного дня я чекала на канікули, бо знала, що знов опинюсь на вулиці – серед своїх друзів, які часто втікали з інтернатів. У нас була тільки одна ціль – чогось добитись. Зараз усі досягли своєї мети. Ніхто з них не спився, не сколовся. Ми ніколи нічого не крали. Заробляли – збираючи металолом, макулатуру. Потім я вивчила англійську мову, щоб заробляти репетиторством. На вулиці я навчилася багато чому: як вижити, як постояти за себе, як дружити... Зібравши останні сили після випускних іспитів у школі, я пішла завойовувати бюджетне місце в МДГУ, – це був третій ВНЗ, куди мене прийняли. І я лишилась тут...”

Дана технологія є особистісно-орієнтована. На думку В.С. Кукушина, подібна технологія являє собою втілення гуманістичної філософії, психології й педагогіки. У центрі уваги педагога – унікальна цілісна особистість, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна на усвідомлений і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. На відміну від формалізованої передачі вихованцеві знань і соціальних норм у традиційних технологіях, тут досягнення особистістю перерахованих вище якостей проголошується головною метою навчання й виховання [7].

Демократичні відносини між викладачами й студентами, творча обстановка міжособистісної взаємодії створюють умови навчання цікавими, приємними та невимушеними. Методи активного навчання, описані вище, дозволяють відчувати значимість свого “Я”, особливо в тих випадках, коли студент знаходить те або інше оригінальне рішення, створюють між студентами атмосферу “здорового змагання”. Адже в рольових та ділових іграх, дискусіях мають змогу брати участь усі студенти, а не декілька, як на традиційному занятті, тематичні диктанти дозволяють показати кожному студенту реальний рівень своїх знань, аналізи творів та аналітичні роботи – свої творчі здібності. Виконуючи ці завдання, студенти не конкурують між собою, відбувається поступове зняття напруженості, скутості і нерішучості, а той світ гуманітарної культури, куди вони потрапляють, позитивно впливає на поведінку і почуття студентів.

Подальша перспектива дослідження теми виховання гуманності, насамперед, може бути пов’язана із розробкою теоретичних і практичних форм, взаємодія яких сприятиме формуванню гуманного фахівця із соціальної роботи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация “Логос”, 2000. – 384 с.
2. Инновационные образовательные технологии и методы в преподавании социологии (“круглый стол”) // Социологические исследования. – 2001. – № 10.
3. Казаринова Н.В. и др. Социология: Практикум/ Н.В. Казаринова, О.Г. Филатова, А.Е.Хренов; Под ред. Г.С.Батыгина. – М.: NOTA VENE: 2000. – 271с.
4. Маликова Н.Р. О некоторых инновационных методах преподавания социологии // Социологические исследования. – 2002. – № 2.
5. Нечипоренко Л.С. Онтопедагогіка і інвайронментальна педагогіка: Навчальний посібник. – Х.: Основа, 2001. – С.32, 34-35.
6. Освітні технології: Навчально-методичний посібник/ О.М. Пехота, А.З. Кіктенко та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256с.
7. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. – Серия “Педагогическое образование”. – М.: ИКЦ “МарТ”; Ростов н/Д: Издательский центр “МарТ”, 2004. – 336 с.
8. Педагогічні технології: теорія та практика: курс лекцій: навчальний посібник / За ред. проф. М.В. Гринькової. – Полт. держ. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. – П., АСМІ: 2004. – 180с.
9. Петров Э.Г., Радванская Л.Н., Шаронова Н.В. Самосовершенствование преподавателя. Учебное пособие/ Э.Г.Петров, Л.Н.Радванская, Н.В.Шаронова. – Херсон: ОЛДІ-плюс, 2002. – 144с.
10. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології / Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2004. – 616 с.
11. Пометун О.І. та ін.. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник/ О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. За ред. О.І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192с.
12. Про мій досвід – Макаренко А.С. Твори в семи томах. Т.5. Загальні питання теорії педагогіки. Виховання в радянській школі. – К.: Державне учбово-педагогічне видавництво “Радянська школа”. – 1954. – 484 с.
13. Редько П. Використання методу ситуацій у курсі “менеджмент соціальної роботи” // Соціальна політика і соціальна робота. – 2004. – №2.
14. Трайнев В. А. Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практика проведения. – М.: Издательский Дом “Дашков и К⁰”: МАН ИПТ, 2002. – 360 с.
15. Шаронова С.А. Игровые ситуации в преподавании социологии // Социологические исследования. – 2003. – № 2.
16. Шаронова С.А. К вопросу об интерактивных методах в преподавании социологии // Социологические исследования. – 2004. – № 12.

УДК 37.013.3

Колісніченко В.В.

НАУКОВІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ ДО РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ “ГРУПИ РИЗИКУ”

У статті розкриваються вихідні положення організації підготовки випускників вищих навчальних закладів МВС України до роботи з підлітками групи ризику. Висвітлюються напрями удосконалення змісту педагогічної освіти курсантів на засадах системності, інтегративності й міжпредметних зв'язків.

The article shows the starting conceptual points of improvement of training of graduates from Higher Educational Institutions in the Ukrainian Internal Affairs Ministry system for the work with teenagers of “risk group”. It elucidates the main tendencies in constructing pedagogical education contents for students on the principle of systematic character, integrity and inter-subjects links.

Для сучасної соціально-економічної ситуації є характерним зростання дитячої захворюваності та смертності, поширення таких негативних явищ, як жебрацтво, безпритульність. Незадовільне матеріальне становище у малозабезпечених та багатодітних сім'ях спричиняє підліткову злочинність, вживання дітьми алкоголю, тютюну, наркотичних засобів та хімічних речовин. Зростає тенденція до зниження авторитету школи та батьків і відповідно послаблення інтересу до навчання та здобуття освіти, ріст психологічного насилля серед підлітків, відсутність можливості розвивати свої здібності внаслідок комерціалізації дозвіллевої та культурної сфери суспільства тощо. Йдеться про контингенти підлітків з девіантною поведінкою.

У психолого-педагогічній, соціологічній та юридичній літературі на даний час є низка понять, що визначають це явище, як педагогічна занедбаність, деліквентність, тяжковихованість, аддиктивність та ін. Останнє свідчить про складність і неоднозначність явища, що вивчається.

У нашій статті ми оперуємо поняттям підлітки "групи ризику", яке характеризує особистість, схильну до відхилення від прийнятих суспільством правових або моральних норм поведінки, зумовлених соціальними, сімейними, шкільними умовами і обставинами розвитку і виховання, особистісними якостями і сферою спілкування.

Небезпечним для суспільства залишається явище криміногенної активності неповнолітніх. Саме в цьому віці молодь стає резервом для дорослої та рецидивної злочинності. Тому злочинність неповнолітніх, як раніше, залишається досить актуальною проблемою для органів внутрішніх справ (ОВС). Тільки в 2005 році виявлено та поставлено на профілактичний облік в ОВС України понад 20 тисяч підлітків-правопорушників, а всього перебувають на відповідних обліках близько 36 тисяч неповнолітніх.

Наведені дані мають негативну тенденцію та свідчать про складну соціально-демографічну ситуацію в нашому суспільстві, над вирішенням якої необхідно згуртувати зусилля сіх гілок влади та громадських організацій, науковців, соціальних педагогів, співробітників правоохоронних органів, батьків тощо. У зв'язку з цим не втрачає гостроти проблема попередження правопорушень, що безпосередньо стосується служби громадської безпеки. Суттєві зрушення у справі охорони громадського порядку та попередження злочинності очікуються і від підрозділів кримінальної міліції у справах неповнолітніх, нагальність розв'язання яких відображено в багатьох правових документах. Відповідна державна освітньо-виховна політика щодо вирішення цієї соціально-педагогічної проблеми, зокрема виявляється в освітньо-пропедевтичній роботі з правового виховання, де профілактика девіантної поведінки відзначається як пріоритетний її напрям.

Водночас необхідно констатувати, що профілактична робота серед молоді, яка здійснюється працівниками системи правоохоронних органів, ще не є ефективною, нерідко має формальний характер, не враховує психологічні та педагогічні аспекти такої діяльності.

Проблема девіантності знайшла достатнє відображення у дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Так, діяльність різних закладів, установ в системі профілактичної роботи з молоддю вивчалась І.І. Парфанович, Г.О. Пономаренко, В.Д. Семеновим, Л.В. Твердохлібом, О.В. Юристю.

Профілактичну діяльність з цією категорією аналізували М.М. Корчовий, В.П. Мироненко, В.Ф. Мороз, В.І. Терещенко, Н.В. Яницька.

Удосконалення професійної підготовки майбутніх працівників вивчали В.Г. Андросюк, Ф.К. Думко, В.І. Дяченко, В.В. Корнещук, С.О. Кубіцький, Ю.Г. Юрчук.

Разом з тим у контексті сучасної соціально-економічної ситуації в країні необхідно насамперед проаналізувати та удосконалити педагогічну підготовку майбутніх працівників системи МВС України, які професійно займаються боротьбою з негативними проступками і злочинами серед громадян. Це дасть змогу перенести акцент роботи правоохоронних органів з виправлення наслідків правопорушень підліткової молоді на їх попередження, уникнути

багатьох особистісних життєвих трагедій дітей, знизити криміногенну ситуацію в країні в цілому.

Метою нашої публікації є обґрунтування науково-концептуальних передумов підготовки майбутніх правоохоронців до роботи з підлітками групи ризику.

Як засвідчує практика успішне розв'язання профілактично-виховних завдань з означеною категорією молоді значною мірою залежить від оволодіння майбутніми співробітниками ОВС основами педагогічної теорії, розуміння специфіки психофізіологічного розвитку підлітків, від набуття відповідних умінь і навичок роботи з ними. Конкретизація виховних завдань вимагає перш за все вдосконалення роботи вищого юридичного навчального закладу, опори на науково обґрунтовану систему вихідних положень, що забезпечує необхідний рівень підготовки спеціаліста відповідно до сучасних вимог суспільства. Побудова навчального процесу, його стратегія і логіка повинні базуватися як на філософських категоріях й законах пізнання, так і на міждисциплінарних, і суто педагогічних методологічних вихідних положеннях [1; 6].

Результати аналізу сучасної теорії і практики діяльності вищих навчальних закладів засвідчує, що організація процесу професійної підготовки майбутніх співробітників ОВС має будуватися на філософських принципах всебічного причинно-наслідкового зв'язку та обумовленості явищ і процесів об'єктивної педагогічної дійсності. У прогнозуванні кінцевих результатів кількісних та якісних її змін основоположними є розвиток, історичність і конкретність, а також діалектичний підхід до пізнаності світу в цілому, в тому числі й педагогічних процесів. Методологічне значення має також принцип системності, органічного зв'язку наукового передбачення з реформаторською діяльністю людини, поворотних моментів у поступальному розвитку суспільства та ін. Методологічним обґрунтуванням на міждисциплінарному рівні є системність, комплексність, програмно-цільовий підхід до дослідження освітніх процесів, використання математичних методів.

Відносно конкретно-наукового рівня, то тут мова йде про чіткість ієрархічної структури виховних завдань, цілісність досліджуваних об'єктів, термінологічну єдність понять. Крім того, сучасний рівень професійної підготовки вимагає оптимального поєднання загальнопедагогічних і специфічних вихідних положень. Це – насамперед діяльнісно-особистісний підхід до розвитку майбутнього фахівця, орієнтація на активний характер мислення, організований вплив на самостійну діяльність курсантів як суб'єктів навчання і виховання. Організація навчального процесу в вищій юридичній школі вимагає забезпечення психолого-педагогічної підготовки правоохоронця як іманентного складника всього навчального процесу, неперервності розвитку професійної його компетентності. Прогресивні тенденції в системі підготовки працівників ОВС націлюють на те, що у підготовці курсантів до роботи з дітьми групи ризику в умовах юридичного вузу необхідно опиратися і на принципи професійної педагогіки. Це, зокрема, державно-національна цілеспрямованість, зв'язок навчання і виховання з практикою національної розбудови держави в процесі службової і громадської діяльності, виховання в колективі і через колектив, єдність, узгодженість і наступність виховних впливів тощо [2; 3; 4; 6].

Реалізація згаданих вихідних положень забезпечує ефективну побудову навчально-виховного процесу підготовки майбутніх правоохоронців до профілактично-корекційної роботи з категорією підлітків-девіантів, вимагає відповідної трансформації його компонентів. Зокрема, оптимізація навчання майбутніх фахівців є усвідомлене уявлення про кінцевий результат їх професійної діяльності, чітке розуміння того, якою в остаточному підсумку повинна бути професіографічна модель спеціаліста. Зрозуміло, остання має виражати ідеальні вимоги суспільства до професіонала. Інтегрованою метою підготовки випускника вищого навчального закладу органів внутрішніх справ є формування особистості, яка володіє необхідними теоретичними знаннями, високою професійною майстерністю, розвинутими моральними та психолого-педагогічними якостями і властивостями.

Нормативна модель майбутнього правоохоронця, вибудована у світлі сучасних вимог, вимагає по-іншому підійти до механізму його підготовки. При цьому у сучасному трактуванні “підготовка” розуміється як запас знань, умінь, придбаних у процесі навчання і практичної діяльності [3; 4], тобто вона включає в себе тільки кількісні зміни властивостей індивіда, необхідні для майбутньої професійної діяльності. Але в світлі сучасної освітньої парадигми останню потрібно розглядати насамперед у плані свідомого виконання певних дій професійного характеру. Тому професійну підготовку правоохоронця потрібно розглядати як комплекс навчально-виховних впливів, спрямованих на формування у нього позитивного ставлення до майбутньої професії та якостей, що забезпечують оволодіння системою світоглядних і ціннісних орієнтацій для успішної професійної діяльності.

Зрозуміло, що багатогранні, багатопланові якості та властивості особистості співробітника органів внутрішніх справ самі по собі не виникають спонтанно, а формуються у процесі спеціально організованої підготовки комплексного характеру.

Результати нашого дослідження засвідчують, що найбільш доцільними напрямками такої роботи слід вважати: психологічний (формування певних властивостей особистості); моральний (розвиток етичних якостей працівника); творчий (формування системи знань, умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності); практичний (забезпечення системою методичних та виробничих дій, характеризуючих специфіку професії). Ці стратегічні, наскрізні лінії взаємопов'язані, мають множинну перетинів і одночасно відрізняються рядом специфічних особливостей. Скажімо, психологічна підготовка визначає емоційно-чуттєву сферу курсанта, ставлення до навчальних дисциплін, до майбутньої діяльності, спрямованість у задоволенні особистісних професійних уподобань. Більш складною є психологічна підструктура індивіда, де акумульовано все багатство зовнішнього і внутрішнього життя людини, що виходить далеко за межі змісту безпосередньо виконуваних професійних функцій.

Набуття необхідного знанєвого тезауруса і певних умінь вимагає переосмислення і перебудови самої організації перебігу професійної підготовки на засадах інтеграції й міжпредметних зв'язків. Це торкається головним чином потенціалу навчальних дисциплін, факультативів, усіх видів практик, науково-дослідної роботи, засобів позанавчальної виховної діяльності. Відповідного вдосконалення потребує перш за все зміст педагогічної освіти курсантів вищих юридичних навчальних закладів.

Методологічну базу професійної підготовки працівників правоохоронних органів становлять соціально-економічні і гуманітарні дисципліни. Вони є її основою, де курси інтегрованих знань філософського і культурологічного змісту, основ професійної етики та естетики, політології є ядром педагогічної підготовки курсанта і покликані закласти базу для професійної готовності курсантів до роботи з дітьми групи ризику.

Друга група дисциплін забезпечує професійну, практичну та психолого-педагогічну підготовку (педагогіка, соціологія, психологія, етика та естетика). До варіативного компоненту відносяться предмети, що поглиблюють та доповнюють “ядро” та галузі. Сюди відносяться спецкурси та спецсемінари, різні практикуми, які сприяють формуванню професійної майстерності, а також факультативи для розвитку різнобічних інтересів та здібностей майбутніх фахівців. Організація змісту освіти має будуватися на діалектичному принципі, що знаходить відображення і у міжпредметних зв'язках, які пронизують не лише зміст, але й методи та засоби навчання.

Основною системоутворюючою одиницею процесу “педагогізації” курсантів може бути кафедра, яка об'єднує спеціалістів “ядра” та галузей освіти та викладачів спеціальних дисциплін, що працюють на факультеті. Об'єднання на одній кафедрі гуманітарних, соціально-економічних, природничих, спеціальних та практичних дисциплін “дає можливість вирішувати проблеми професійної підготовки правоохоронця на міжпредметному комплексному рівні” [5: 446].

Реалізація принципу міжпредметних зв'язків приведе до створення цілісних інтегративних курсів, пошуку більш оптимального поєднання традиційних та інноваційних

методів і прийомів навчання. Наприклад, впровадження методу “занурення”, який передбачає компактне виділення кількості годин на вивчення однієї дисципліни, після чого здійснюється перехід до засвоєння іншого предмета. Метод “занурення” має концентричний характер. Або, скажімо, “упередження”, коли в ході заняття вивчаються елементи змісту майбутньої лекції чи семінару.

Узагальнення експериментальних даних нашого дослідження засвідчує, що провідною організаційною формою навчання можна вважати єдиний навчальний модуль, котрий включає: лекцію, самостійне опрацювання матеріалу, семінарське (практичне, лабораторне) заняття. Організована у такий спосіб навчально-пізнавальна діяльність забезпечує реальні передумови для спільної роботи викладача і курсантів, де самостійна робота курсантів буде органічною частиною в цілісній системі підготовки майбутнього правоохоронця.

Цілеспрямована перебудова юридичної освіти викликає потребу в зміні системи кураторства, котру доцільно замінити системою наставництва (т'юторства). Остання передбачає роботу з невеликою (8–10 осіб) групою курсантів. Закріплений за нею наставник-викладач вивчає і враховує індивідуальні особливості кожного, виконує функції консультанта в організації навчальної роботи та проходження навчальної і виробничої практик, є помічником і посередником у період трудової адаптації випускників після закінчення строку навчання.

Формування готовності майбутніх співробітників правоохоронних органів до профілактично-корекційної роботи з підлітками, схильними до правопорушень, вимагає повноцінного використання можливостей різновидів практик. Створення можливості для перевірки і закріплення теоретичних знань в реальних умовах, ознайомлення курсантів зі станом профілактично-педагогічної роботи на місцях, виступає важливим чинником усвідомлення правильності професійних пошуків і самореалізації. Дані дослідження говорять, що якісна підготовка нового типу співробітника ОВС може вирішуватися лише в органічній єдності з умовами, близькими до майбутньої професійної діяльності, де створена можливість для повної реалізації свого особистісного потенціалу.

Значні можливості у формуванні готовності до роботи з дитячими контингентами закладені у науково-дослідницькій діяльності. Включення курсантів у наукові дослідження створює широкий полігон не тільки для формування цілісної особистості спеціаліста на основі оволодіння теорією і методикою наукового пошуку, а й розвиток практичних умінь роботи з населенням. Зокрема, виконання курсових, рефератів та дипломних робіт, пов'язаних з тематикою соціально-педагогічних і психологічних проблем профілактики і корекції девіантної поведінки неповнолітніх є неocenним засобом розвитку випускника юридичного вузу, використання їх результатів у практиці своєї майбутньої професійної діяльності.

Висновки. Проблема удосконалення підготовки випускників вищих навчальних закладів МВС України до роботи з підлітками групи ризику є актуальною і своєчасною, що підтверджується негативними тенденціями в сучасному соціально-економічному середовищі. Як засвідчили результати дослідження, формування готовності правоохоронців до превентивно-профілактичної роботи з означеною категорією молоді вимагає розробки і впровадження цілісної системи цілеспрямованого педагогічного впливу на підготовку майбутнього правоохоронця. Організація навчально-виховного процесу передбачає опору на науково обґрунтовану концепцію вихідних положень філософського, загальнотеоретичного і частково наукового рівнів; використання можливостей всіх циклів дисциплін на засадах інтеграції та міжпредметних зв'язків і збалансованого їх поєднання з іншими видами навчально-виховної діяльності курсантів: ознайомчої та виробничої практик, науково-дослідної роботи, самостійних досліджень, позанавчальної розвивальної діяльності, самоосвіти й самоудосконалення курсантів. Цілісне використання компонентів означеної системи потребує деталізації, уточнення, збалансування змісту і кількості годин, ретельної оцінки і серйозної експериментальної перевірки, що буде предметом наших подальших наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрієвський Б.М. Сучасні педагогічні технології: Посібник. – Херсон: Айлант, 2001. – 47 с.
2. Андросюк В.Г., Ромашко А.В. Педагогика и психология в деятельности органов внутренних дел. Часть особенная: Учебное пособие. – К.: НииРИО Киевской высшей школы МВД им. Ф.Э. Дзержинского, 1990. – 92 с.
3. Думко Ф.К. Підготовка курсантів до професійно-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 /Південноукр. держ. пед. ун-т (м. Одеса) ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2000. – 20 с.
4. Дяченко В.І. Формування професійної усталеності курсантів вищих закладів освіти системи МВС: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 /Південноукр. держ. пед. ун-т (м. Одеса) ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2000. – 19 с.
5. Остапенко Т.Н. Науково-концептуальні засади підготовки працівників правоохоронних органів до роботи з педагогічно занедбаними дітьми //Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. праць /Ред. Т.І. Сущенко (відп. редактор) та ін. – Київ-Запоріжжя, 2002. – Вип. 26. – С. 445-449.
6. Юриста О.В. Правоохоронні відносини за участю міліції (теоретичний аспект): Автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01 /НАН України. Інститут держави і права ім. В.М. Корецького. – К., 1999. – 20 с.

УДК 371.036

Корольова І.І.

ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ КУЛЬТУРОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У даній статті визначено чинники, що сприяють ефективній організації естетичного виховання студентів вищих педагогічних закладів у процесі культуротворчої діяльності.

The article represents the main means which promote to effective organization of students' aesthetic education in higher pedagogical schools in the process of their cultural activity.

Постановка проблеми. Вища педагогічна школа України знаходиться сьогодні в стані активного реформування, пошуку резервів ефективного вирішення завдань естетичного виховання щодо підвищення рівня естетичного розвитку, відповідно естетичної культури студентів вищих навчальних закладів. Тому особливою уваги набуває організація естетичного виховання у процесі культуротворчої діяльності, яка надає широких можливостей, проте потребує певного забезпечення.

Для успішного вирішення проблем, що пов'язані з ефективною організацією естетичного виховання студентів вищих педагогічних закладів у процесі культуротворчої діяльності, потрібна цілеспрямована допомога з боку суспільної практики, громадських і творчих організацій, а також системи професійної підготовки. Зазначені фактори суспільного, мистецького і професійно-освітнього рівнів утворюють цілісний комплекс впливу на особистість, її естетичні смаки, уподобання та цінності. Саме тому цілком обґрунтованим можна вважати погляд учених В. Бутенка, Н. Миропольської, Г. Падалки, О. Рудницької, Г. Шевченко та ін. щодо необхідності послідовного й ефективного використання естетико-виховних можливостей суспільної практики, культурно-мистецьких здобутків, а також професійно-педагогічної освіти.

Формулювання цілей дослідження. Мета пошуку на цьому етапі полягає у визначенні необхідного забезпечення, що сприяє ефективній організації естетичного виховання у процесі культуротворчої діяльності. Ураховуючи необхідність успішного вирішення цієї проблеми, нами окреслено завдання:

- встановити основні чинники, які впливають на процес функціонування культуротворчої діяльності студентів вищих педагогічних закладів;

Результати дослідження. Освітньо-виховна діяльність у вищих навчальних закладах носить багатоструктурний характер, й однією із провідних її складових у процесі організації культуротворчої діяльності є естетичне виховання. З огляду на те, що воно “спрямоване на формування і виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини. Естетичне виховання спрямоване, насамперед, на виховання в людині гуманістичних якостей, інтересів і любові до життя в його різноманітних проявах” [2: 119].

Звернення до життєвого досвіду студентів вищих педагогічних закладів у процесі культуротворчої діяльності поглиблює пізнання мистецтва, що сприяє формуванню естетичної культури, естетичного ставлення та естетичної оцінки. Залучаючи студентів до культуротворчості, спрямованої на вирішення проблем естетичного виховання, педагоги повинні забезпечити певні можливості для її функціонування. Зважаючи на це, нами окреслені чинники впливу, що діють у процесі функціонування культуротворчої діяльності в естетичному вихованні студентської молоді (рис.1). Виховний процес залежить від соціокультурних та психолого-педагогічних, а також комунікативно-діяльнісних чинників впливу.

Соціокультурні чинники впливу, що діють на функціонування культуротворчої діяльності в естетичному вихованні студентів вищих педагогічних закладів. Ефективність виховного процесу залежить від того, наскільки збігаються впливи організованої діяльності та об’єктивних умов. Культуротворча діяльність, зважаючи на зазначене, також потребує створення необхідних умов, які полягають у:

- створенні матеріально-технічних умов для здійснення естетичного виховання студентів у процесі культуротворчої діяльності, а саме, аудиторій, оснащених необхідними технічними засобами та обладнанням, які забезпечують можливість демонстрації, відтворення, показу мистецьких творів та ін.;
- наявності комплексно-методичного забезпечення естетичного виховання студентів у процесі культуротворчої діяльності, яке ґрунтується на виробленні положень, методичних рекомендацій, матеріалів необхідних для організації та проведення заходів відповідно до змісту концепції естетичного виховання;
- естетизації об’єктів пізнання у процесі культуротворчої діяльності, що потребує запровадження до освітньо-виховної роботи такі творчі завдання, конкурси, які б збагачували тезаурус естетичних понять та уявлень студентів щодо оточуючої дійсності, мистецьких цінностей, надбань національної культури, сприяли усвідомленню естетичної цінності об’єктів пізнання.

Психолого-педагогічні чинники впливу, що діють на функціонування культуротворчої діяльності в естетичному вихованні студентів вищих педагогічних закладів, заслуговують особливого розгляду. Зважаючи, що основною фігурою виховного впливу на особистість у освітньо-виховному процесі є педагог. Він як організатор культуротворчої діяльності виступає суб’єктом виховання, який здійснює естетичне виховання студентів під час проведення освітньо-виховних заходів.

Вибір виховних методів, форм, засобів естетичного виховання у процесі культуротворчої діяльності обумовлюється попередньою готовністю педагога до естетичного виховання у процесі культуротворчості: він швидко та легко здійснює відбір методів, форм та засобів, тому що володіє ціннісним сприйняттям світу, розуміє актуальність діяльності й бачить її проблемність, має розвинуту уяву, яка допомагає йому зробити професійно правильний вибір у конкретній ситуації. Принципи такого вибору засвідчують, що естетичні знання, поняття, уявлення акумулюються у свідомості педагога не для того, щоб залишатися певний час інформаційним фоном. Їх головна роль полягає у тому, щоб створювати необхідні передумови для цілеспрямованої організації діяльності за законами краси. Як

зазначає І. Зязюн, “будь-яка професійна підготовка вимагає не тільки засвоєння певної кількості знань, а й вироблення вмінь і навичок формування певного мислення, культури сприйняття, уяви та інших якостей. Така підготовка спеціалістів до виховної роботи передбачає підвищення прикладної спрямованості загальнонаукової та методичної підготовки, тобто практичного оволодіння специфікою виховної роботи” [3: 27].

Ошибка!



Рис. 1. Чинники впливу, що діють у процесі функціонування культурутворчої діяльності в естетичному вихованні студентів ВПЗ.

Водночас із удосконаленням виховних програм, методів та форм виховання, ефективність здійснення естетичного виховання залежить від рівня готовності педагога до здійснення естетичного виховання студентів, цілеспрямованого його виховного впливу на студентів у ході культуротворчої діяльності. Адже на сучасному етапі не завжди організатори освітньо-виховної діяльності надають культуротворчій діяльності відповідного значення у розв'язанні виховних завдань, вважаючи культуротворчість здебільшого як форму дозвілля студентів, пов'язуючи її з практикою ознайомлення з творами мистецтва, ототожнюючи її з художньою діяльністю.

Проте явища культуротворчого змісту впливають на систему естетичних цінностей студентської молоді. Головна їх функція полягає у тому, що вони дозволяють безпосередньо залучати юнаків та дівчат до сприймання ідеї естетичного самовизначення, емоційного співпереживання духовного стану людини, яка прагне будувати своє життя за законами краси. Мистецтво дає конкретні приклади і зразки того, як система естетичних цінностей може бути реалізована в житті сучасника.

Зазначені можливості суспільної практики і культуротворчої діяльності, безперечно, мають вплив на студентів педагогічного навчального закладу. Але ці можливості не можна переоцінювати. Адже майбутні вчителі повинні володіти таким досвідом, який можна вважати достатнім для успішного вирішення завдань естетичного виховання учнів та самореалізації за законами краси. Необхідні умови для цього покликана створити вища школа.

Тому одним із психолого-педагогічних чинників, що впливають на виховний процес, нами визначено готовність працівників вищої школи до організації естетичного виховання у процесі культуротворчої діяльності, яка розкривається в усвідомленні цілей, завдань естетичного виховання студентів вищих навчальних закладів, у володінні певними формами, методами, прийомами та засобами естетико-виховного впливу на студентів у процесі культуротворчої діяльності, що забезпечують його ефективність у вирішенні нагальних завдань з естетичного розвитку особистості студента.

На прикладі системи виховної роботи ХДУ можемо зазначити, що можливості культуротворчої діяльності для виховного впливу на особистість є широкими при забезпеченні цього процесу необхідними умовами, які б враховували певні особливості: мету, об'єкт виховання, його інтереси, завантаженість та розподіл часу тощо. У процесі різнопланової культуротворчої діяльності студенти розвивають свою природну індивідуальність, вихованість. Адже, займаючись улюбленою справою, студент повністю вивільняється від суто ділової сфери спілкування. На думку Г. Падалки, що необхідно зважати на принцип наближення змісту діяльності студентів до специфіки їх майбутньої професії. Перевагу варто віддавати тим засобам впливу, які б найбільшою мірою сприяли розвиткові творчих здібностей, уяви, комунікабельності, невимушеності поведінки студентів [4: 59].

Естетичний розвиток студентів у ході здійснення культуротворчості визначається також їх попередньою підготовкою, тобто наявністю необхідного досвіду естетичного освоєння дійсності. Але слід зауважити, що суб'єктивність культуротворчості студента вищого педагогічного закладу обумовлена динамічним досвідом культурних практик людини як способів її самореалізації й саморозвитку, що визначає характер організації адекватної потребам суспільства освітньо-виховної діяльності. Відповідно учасники культуротворчого процесу мають відмінності у спрямованості естетичних інтересів та потреб; у наявності вмінь та навичок сприймання, пізнання та оцінки естетичних явищ та предметів; у вираженні активності в творчому процесі.

Разом з тим, важливою умовою ефективності естетичного розвитку особистості є зосередженість зусиль педагога на всі прояви прекрасного та потворного, на виявлення індивідуального ставлення до певних явищ природи, мистецтва та явищ сучасного життя. Тому суб'єктивність відображається в індивідуальності культуротворчості студентської

молоді, оскільки являє принципову суб'єктивність вибіркового, особистісного ставлення до цінностей і смислів, потенцію до її творчого інноваційного розвитку.

Отже, зважаючи на відмінність мотивації естетичної активності й естетичного ставлення студентів до оточуючого середовища, можемо зазначити, що студенти мають різний рівень підготовки, але одну мету – задовольнити власні інтереси та потреби, в наслідок чого можливості культуротворчості у процесі естетичного виховання збільшуються, створюючи відповідні умови збагачення естетичного досвіду кожного учасника діяльності.

Комунікативно-діяльнісні чинники впливу, що діють на функціонування культуротворчої діяльності в естетичному вихованні студентів вищих педагогічних закладів, виражаються безпосередньо у взаємодії учасників культуротворчої діяльності у системі студент-студент та викладач-студент.

Використання різноманітних видів і форм культуротворення як пріоритетних та системоутворювальних залежить, насамперед, від інтересів та потреб студентів, потенційних можливостей керівників колективів, направленості освітнього закладу і його структурних підрозділів. Останнім часом у процесі культуротворчої діяльності керівники все більше надають уваги неформальному спілкуванню членів творчих колективів, розвитку комунікативної культури студентів.

На думку В. Абрамяна, важливо, щоб у спільній діяльності способи спілкування були адекватні особистісним особливостям тих, хто навчається, обставинам спілкування. Підкреслимо, що адекватні рівні спілкування сприяють установленню стосунків взаєморозуміння, взаємодопомоги, взаємоповаги один до одного учасників спілкування [1].

Ураховуючи зазначене, з'являються такі нові форми культуротворчої діяльності: як комунікативні ігри, години спілкування, клуби комунікативної культури, гуртки за інтересами і т.ін. Це не тільки значно збагачує виховний процес, але і сприяє підвищенню його ефективності.

Урізноматненість форм і способів культуротворчої діяльності, зв'язок із культурними закладами дозволяють ефективно й інтенсивно розвиватися студентській молоді. З метою задоволення інтересів студентів і створення умов для індивідуального розвитку, доцільно організувати у системі освітньо-виховної роботи творчі студентські об'єднання, колективи тощо. Виходячи з цього, постає об'єктивна необхідність ознайомлення й пізнання в навчально-виховному процесі різних видів мистецтва у їх взаємодії, обумовленій загальною закономірністю художньої творчості та специфікою кожного окремого виду мистецтва. Вплив мистецтва завжди потребує від особистості співтворчості, активного естетичного реагування, пізнання його цінності.

Для того, щоб здійснювана культуротворча діяльність і її вплив на естетичний розвиток особистості студента мали більш цілеспрямований і системний характер, керівники та педагоги об'єднують окремі виховні справи і заходи – тематичні програми, ключові справи тощо, під час яких визначаються естетичні поняття прекрасного і потворного, трагічного і комічного у природі і побуті, у спілкуванні і мистецтві, у праці і творчій діяльності. Завдяки спрямованості культуротворчої діяльності на системність забезпечується ефективне використання її функціональних можливостей естетичного виховання студентів вищих навчальних закладів.

Тому до комунікативно-діяльнісних чинників впливу, що діють на функціонування культуротворчої діяльності в естетичному вихованні студентів вищих навчальних закладів, відносимо системний характер здійснення культуротворчості.

Висновки. На функціонування культуротворчої діяльності в естетичному вихованні студентів вищих педагогічних закладів діють чинники впливу: 1) соціокультурні (матеріально-технічні умови для здійснення естетичного виховання студентів у процесі культуротворчої діяльності, комплексно-методичне забезпечення, естетизація об'єктів пізнання); 2) психолого-педагогічні чинники впливу (готовність педагогів до естетичного виховання у процесі культуротворчості, наявність у студентів необхідного досвіду естетичного освоєння дійсності, ставлення студентів до явищ естетичного змісту у природі,

мистецтві, житті); 3) комунікативно-діяльнісні чинники впливу (відповідність культуротворчої діяльності естетичним потребам та інтересам студентів, використання у процесі культуротворчості різних форм естетичного виховання, системність естетичного виховання у процесі культуротворчої діяльності). Проте, на нашу думку, чинники впливу, що діють у процесі функціонування культуротворчої діяльності в естетичному вихованні студентів вищих педагогічних закладів, потребують більш детального вивчення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абрамян В. Засобами театральної педагогіки //Рідна школа. – 1993. – С.61-63.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. –376 с.
3. Зязюн І. Освіта і вчитель у контексті українського державотворення: Матеріали до доповіді на загальних зборах Академії педагогічних наук України. – К., 1998. – 33 с.
4. Падалка Г. Формирование эстетических идеалов и вкусов будущих учителей музыки: Автореф. дис. ...докт. пед. наук: 13.00.01/ КГПИ им. А.М.Горького. – К., 1989.

УДК 378

Лісіна Л.О.

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ-ПОЧАТКІВЦЯ В ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті досліджуються проблеми соціально-психологічної адаптації вчителів-початківців у професійному середовищі, визначаються психолого-педагогічні умови ефективності цього процесу.

The article is devoted to the research of socio-psychological problem of adaptation of teachers-beginners in professional environment. Psychology-pedagogical terms of effective forming of independence of pupils of primary classes of boarding-schools for orphans are defined and experimentally tested.

Соціально-економічні й соціокультурні зміни, що відбуваються на початку 21 століття у всіх країнах світу, потребують модифікації освітнього процесу й істотних змін у педагогічній теорії й практиці. Основні принципи освітньої політики в Україні розкриті в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, концепціях педагогічної освіти. Програма дій по реалізації Національної доктрини одним із пунктів містить “Забезпечення системи освіти висококваліфікованими кадрами, їхня підтримка державою й суспільством”. Але, за даними Міністерства освіти й науки України (2001 р.), 77,3 % вчителів, що працюють у школі, мають вік старше 31 року, з них 52% знаходяться в стані професійного вигорання. За даними дослідження Центру Разумкова (2002 р.), лише 30,5 % студентів вищих педагогічних навчальних закладів освіти збираються працювати вчителями після випуску, 11, 2% вчителів-початківців протягом трьох років змінюють професію педагога на іншу [6: 20]. Це не випадково, адже професійне середовище ставить перед учителем багато вимог [1: 70–71]: когнітивно складні комунікації; емоційно насичене ділове спілкування; необхідність постійного саморозвитку й підвищення професійної компетентності; постійна адаптація до нових учнів і їх батьків, педагогічних ситуацій, що змінюються; пошук нових рішень; висока відповідальність за справу й вихованців; самоконтроль і вольові рішення; відсутність готових рішень тощо. Тому вирішення проблеми адаптації вчителів у професійному середовищі – надзвичайно важливий аспект.

Необхідно відзначити, що проблема адаптації – одна із самих значущих міждисциплінарних проблем, що вивчається в різних сферах діяльності людини: психолого-педагогічної (П.К. Анохін, Л.О. Кандибовіч, О.Г. Мороз, І.В. Шалигіна й ін.), соціально-

економічної (Т.К. Дічев, А.А. Налчаджян, Б.Г. Турусбеков і ін.), медико-біологічної (І.П. Павлов, О.О. Ухтомський).

У своєму дослідженні ми спиралися на визначення О.Б. Георгіївського, який на основі порівняльного аналізу великої кількості визначень адаптації запропонував своє узагальнене поняття: “Адаптація є особливою формою відбиття системами впливу зовнішнього й внутрішнього середовища, що полягає в тенденції встановлення з ним динамічної рівноваги” [2: 27].

Розрізняють три взаємопов’язаних види адаптації: психофізіологічну, соціально-психологічну і професійну.

У процесі *психофізіологічної адаптації* вчитель освоює всі умови, що роблять різні психофізіологічні впливи на нього в процесі знаходження його в школі (фізичні й психічні навантаження, стресогенність учительської праці, ергономічні умови входження в освітнє середовище) [8: 8–9].

У ході *соціально-психологічної адаптації* відбувається включення вчителя в систему взаємовідносин суб’єктів освітнього середовища з його традиціями, нормами життя, ціннісними орієнтаціями тощо. У ході такої адаптації вчитель одержує інформацію про систему ділових і неформальних відносин, про мікрогрупи, про соціальні позиції окремих членів педагогічного колективу. Цю інформацію, як правило, він сприймає досить активно, співвідносячи її зі своїм попереднім соціальним досвідом, зі своїми ціннісними орієнтаціями [8: 10].

Професійна адаптація характеризується розкриттям і освоєнням педагогічних можливостей вчителя, формуванням позитивного відношення до своєї діяльності. Як правило, задоволеність своєю діяльністю приходить при досягненні певних результатів (виховних, навчальних), які приходять з освоєнням учителем специфіки педагогічної діяльності [4: 96].

Професійний компонент, розроблювальний у працях В.Т. Ащепкова, М.О. Бабуцидзе, М.П. Будякіної, А.К. Маркової, О.Г. Мороза, займає особливе місце в структурі видів адаптації. У більшості досліджень цей термін трактується як пристосування людини до нових для неї умов діяльності. В окремих – як специфічний етап загальнопрофесійного особистісного розвитку.

У вітчизняній психологічній літературі склалося уявлення про професійну адаптацію особистості як про процес, що не закінчується з одержанням диплома про освіту, а тільки починається (А. К. Маркова, М. О. Дмитрієва, Ф. Б. Березін). Професійна адаптація розуміється як, з одного боку, процес входження індивіда в професійне середовище, засвоєння професійного досвіду, а з іншого боку, – процес активної реалізації професійних знань, як вибір оптимального поведінкового рішення, що припускає безперервний професійний саморозвиток (А. К. Маркова, В. Д. Шадріков). Таким чином, мова йде про взаємне пристосування людини й професійного середовища, про те, що професійна адаптація носить характер активного процесу, де людина не тільки пристосовується до професії, але й професію пристосовує до себе, своїм особистісним особливостям, творчо перетворює її до свого досвіду (А. К. Маркова).

В останні роки в Росії і в Україні з’явилося багато робіт, у яких досліджуються різні аспекти проблеми адаптації педагога до професійного середовища: організаційно-педагогічні умови адаптації майбутніх педагогів (С.О. Гура, Л.К. Зубцова), психологічні особливості управління професійною адаптацією вчителів (С.М. Кулик), розвиток рефлексних умінь молодого вчителя в процесі професійної адаптації (М.О. Бабуцидзе), професійна адаптація вчителів-початківців гімназії в умовах модернізації освіти (О.В. Назарова), формування у майбутнього вчителя готовності до професійної адаптації в умовах регіональної системи освіти (Д.В. Новіков), педагогічні засади соціально-професійної адаптації вчителя (С.М. Редліх). С.М. Редліх аналізує соціально-професійну адаптацію як процес, що визначає інтенсивність і напрямок особистісного й професійного розвитку вчителя, як передній фронт і початкову фазу процесу особистісного й професійного розвитку. При цьому процес

соціально-професійної адаптації вчителя визначається трьома параметрами: особистісним і професійним розвитком учителя, рівнем розвитку його педагогічної діяльності й особливостями професійного середовища. Якщо особистісний і професійний розвиток учителя, або рівень його педагогічної діяльності, або рівень умотивованості будуть недостатніми, то особливості професійного середовища не дадуть можливості переходу в зону потенційного розвитку, що неминуче приведе до загострення адаптаційних процесів і виникненню серйозних професійних проблем [7].

У роботах Т.С. Полякової, С.Г. Вершловського, Г.С. Засобіної показано, що значних труднощів у педагогічній діяльності зазнає категорія вчителів-початківців (стаж роботи яких становить 0-5 років). Це є закономірним, тому що професійне становлення молодого вчителя відбувається в суперечливому педагогічному середовищі, яке не завжди є сприятливим для освіти й виховання. Загальновідомим є й те, що специфіка діяльності вчителя обумовлена щоденними психічними перевантаженнями, високою відповідальністю за учнів, самовідданою допомогою, дисбалансом між інтелектуально-енергетичними витратами й матеріально-моральною нагородою, рольовими конфліктами, агресивною поведінкою учнів тощо. Крім того, останнім часом стихійно розширилися й ускладнилися функції вчительської праці. Вона охоплює тепер навчальну, виховну, розвивальну, культурно-просвітницьку, соціально-педагогічну, корекційну, комунікативну, інноваційну, проєктивну, дослідницьку діяльність тощо. А утруднення в професійній адаптації, як зазначено вище, можуть привести до загострення професійних і особистісних проблем і навіть залишення педагогічної професії.

Незважаючи на велику увагу науковців до проблеми адаптації вчителя (педагогічне середовище, це середовище, яке постійно змінюється, тому адаптація – процес постійний), теоретичне осмислення проблеми соціально-психологічної адаптації вчителів-початківців як етапу професійної адаптації та розробка підходів, що забезпечують її ефективність, сьогодні чекають на вирішення як у педагогічній науці, так і на практиці. Недостатня кількість розроблених теоретичних та прикладних аспектів проблеми зумовила вибір теми даного дослідження.

Завданням статті є виявлення психолого-педагогічних умов ефективного керування процесом соціально-психологічної адаптації вчителів-початківців у професійному середовищі.

Соціально-психологічна адаптація вчителя являє собою процес оволодіння особистістю своєю роллю при входженні в професійне середовище, що є для нього новою соціальною ситуацією [8: 10]. За своїми результатами соціально-психологічна адаптація буває позитивною й негативною; по механізму здійснення – добровільною й примусовою. Розглянемо соціально-психологічну адаптацію вчителя до професійного середовища як процес, у якому ми виділяємо такі **етапи**:

- 1) **ознайомлення** – відбувається освоєння індивідом норм, цінностей, установок, уявлень, стереотипів і т.д. на когнітивному (інтеріоризація – зовнішні норми й вимоги стають внутрішніми, “своїми”) і емоційному (ідентифікація – включення в колектив через підкріплення й активне засвоєння за допомогою почуттів норм, цінностей, стереотипів професійного середовища) рівні;
- 2) **рольова орієнтація** – відбувається прийняття сформованих у даному середовищі форм соціальної взаємодії (формальних і неформальних зв'язків, стилю керівництва, сусідських, партнерських, сімейних відносин), прийняття форм предметної діяльності (способів професійного виконання ро-боти); на цьому етапі соціально-психологічна адаптація покликана привести до формування соціально й професійно значимих засобів спілкування, поведіння й діяльності, прийнятих у колективі, за допомогою яких особистість могла б реалізувати себе, свої потреби, схильності, уміння тощо
- 3) **самоствердження** – відбувається спочатку індивідуалізація (породжується протиріччям, що загострюється, між досягнутим результатом на колишній стадії

(“я став таким же, як усі”) і потребою, що не задовольняє індивіда в максимумі персоналізації (“я не такий, як усі, я – особистість”), що веде до конфлікту між соціальною роллю, відведеною групою даної особистості й уже засвоєною нею, і усвідомленням свого “Я”), а потім інтеграція (породжується протиріччями між сформованим у процесі індивідуалізації образом особистості й здатністю групи прийняти й схвалити ті особливості, що демонструються, які відповідають її цінностям, сприяють успіху спільної діяльності) учителя, що адаптується; процес індивідуалізації передбачає сполучення засвоєних особистістю соціальних вимог, норм, приписань, очікувань зі специфікою потреб, властивостей і стилю діяльності індивідів, тобто персоніфікована форма реалізації соціальних функцій; на тлі конфлікту в процесі індивідуалізації починає діяти процес інтеграції, покликаний забезпечити прийняття й схвалення групою образа особистості, створеного в процесі індивідуалізації; процес, що встановлює оптимальні зв'язки між групою й особистістю, представленою в єдності її особливостей і характерних рис; головний результат етапу – установа відповідності між самооцінкою особистості й оцінкою її групою по значимим (з погляду провідної діяльності) здібностям і якостям особистості; якщо протиріччя між індивідом і групою не усувається, виникає дезінтеграція, або витиснення особистості із групи, або її фактична ізоляція в ній; процес самоствердження залежить від самооцінки особистості й від вимог, пропонованих групою до цього індивіда (при надмірно високій самооцінці людина переоцінює себе й зіштовхується зі скептичним відношенням групи до її претензій, озлобляється, проявляє підозрілість або зарозумілість і може, зрештою, взагалі втратити міжособистісні контакти, замкнутись; при надмірно низькій самооцінці розвивається комплекс неповноцінності, стійка непевність у собі, відмова від ініціативи, байдужність, тривожність).

Механізмом адаптації до нових умов є соціальна компетентність. За концепцією Р. Ульріха і Р. Ульріх, соціально-компетентна людина в змозі:

- приймати рішення щодо себе самого й прагнути до розуміння власних почуттів і вимог;
- забувати неприємні почуття, що блокують, і власну непевність;
- уявляти, як варто досягати мети найбільш ефективним образом;
- правильно розуміти бажання, чекання й вимоги інших людей, зважувати й ураховувати їхні права;
- аналізувати область, зумовлену соціальними структурами й установами, роль їхніх представників і включати ці знання у власне поведіння;
- уявляти, як, з урахуванням конкретних обставин і часу, поводитися, приймаючи до уваги інших людей, обмеження соціальних структур і власні вимоги;
- усвідомлювати, що соціальна компетентність не має нічого загально-ного з агресивністю й припускає повагу прав і обов'язків інших [5: 477].

Ця концепція дає змогу зробити висновок, що психологічний механізм адаптації до професійного середовища включає особистісні засоби, які використовуються на міжособистісному рівні й у самоадаптуванні вчителя. Ці засоби ми поділяємо на такі групи:

- 1) мотиваційні і емоційно-вольові (мотиви, навички, наслідування, вселяння психологічної стійкості, організованості, здатність відчувати нове);
- 2) когнітивно-аксіологічні (стиль мислення, логічні навички, пізнавальні алгоритми, ціннісні орієнтації, інтелектуально-логічні й інтелектуально-евристичні здібності та ін.);
- 3) змістовно-операційні (своєчасне забезпечення реалізації спонукання особистості до творчої діяльності);
- 4) гностичні (творче оволодіння способами, прийомами й засобами для педагогічної діяльності);
- 5) поведінкові засоби (практичні міри, дії, учинки).

Виділимо **якості** особистості, що сприяють швидкій й успішній соціально-психологічній адаптації:

- комунікабельність (тобто здатність до спілкування, до швидкого встановлення контактів і зв'язків), що дозволяє легко входити в нові колективи;
- швидке визначення свого місця в спільній діяльності, своєї ролі в колективі;
- уміння бути правильно зрозумілим;
- самокритичне відношення до себе, зокрема, знання й урахування своїх слабких і сильних рис при виборі стилю діяльності;
- зібраність і цілісність особистості, уміння планувати свої дії й неухильно цей план виконувати;
- уміння в різноманітних умовах (найчастіше нестандартних) знаходити можливості для прояву своєї організованості, упевненості, активності.

Таким чином, основне завдання адаптації – забезпечення самовизначення особистості в суспільстві, у групі на основі найбільш істотних особливостей індивідуальності. Причому взаємини в ланцюзі “група-особистість” перебувають в органічному взаємозв'язку. З одного боку, група, визначаючи сильні й слабкі сторони своїх членів, здатна підтримати людину в різних ситуаціях, а, з іншого – у колективній діяльності й спілкуванні індивід затверджує свою індивідуальність і інтегрується із групою.

Сформовані в процесі життєдіяльності адаптивні механізми переходять в область автоматизованих навичок, звичок, підсвідомих регуляторів поведінки, причому перехід в область підсвідомості відбувається без зниження регулюючої функції.

Попередній виклад дозволяє нам визначити основні групи **чинників**, що впливають на адаптацію вчителя-початківця найбільш істотно: 1) постійної включеності в комунікативні зв'язки; 2) раптовості; 3) невизначеності; 4) новизни і нестандартності; 5) екстремальності дій в педагогічних ситуаціях; 6) цілісності педагогічної праці.

На підставі аналізу літературних джерел і власного досвіду роботи психологом виявимо основні **умови**, що забезпечують ефективне керування процесом адаптації вчителів-початківців:

- диференційований підхід до розподілу доручень учителям-новачкам залежно від спрямованості їхньої особистості (організатор, комунікатор, просвітник, предметник);
- об'єктивність ділової оцінки новачків;
- створення престижу й привабливості роботи саме в даній школі;
- організація життєдіяльності в школі, що дозволяє реалізовувати мотиваційні установки новачків;
- гнучкість і ефективність системи навчання вчителів-початківців;
- сприятливий соціально-психологічний клімат і взаємини, що склалися в даному колективі;
- урахування особистісних властивостей учителя, що адаптується, пов'язаних з його психічними рисами, темпераментом, характером і т.п.;
- наявність ефективного механізму введення в професійне середовище вчителів-початківців.

Незважаючи на розходження між видами адаптації, усі вони перебувають у постійній взаємодії, тому процес керування адаптацією вчителів вимагає наявності єдиної системи інструментів впливу, що забезпечують швидкість і успішність адаптації.

На нашу думку, система адаптації в професійному середовищі вчителя-початківця включає такі **форми й методи** роботи адміністрації школи:

1) розвиток наставництва (наставником на першому етапі адаптації бажано призначити не вчителя-методиста із великим стажем роботи, а успішного молодого учителя зі стажем не більше 5 років, який ще не потрапив під вплив професійних деформацій);

2) систематичні індивідуальні бесіди директора, завучів, досвідчених учителів із новачками;

3) використання методу поступового ускладнення завдань, виконуваних вчителем-початківцем; одночасно необхідний контроль із конструктивним аналізом помилок, допущених при виконанні завдань;

4) виконання вчителем-початківцем разових суспільних доручень для встановлення контактів із членами педагогічного колективу, колективу дітей і батьківського співтовариства;

5) проведення психологом ситуаційно-рольових ігор, тренінгів, практичних занять і інших заходів щодо згуртування вчительського колективу й розвитку групової динаміки;

6) гласність результатів діяльності (як колективних, так і індивідуальних);

7) створення ефективної системи зворотного зв'язку;

8) поточна ділова оцінка керівником школи діяльності кожного вчителя.

Результативний аспект адаптації використовується як основний елемент при оцінці *успішності* адаптаційних процесів у цілому. Ф.Б.Березін формулює три критерії оцінки соціально-психологічної адаптації вчителя в умовах професійної діяльності [3: 129]:

1) успішність діяльності (виконання трудових завдань, зростання кваліфікації, необхідна взаємодія із членами педагогічного колективу, учнями, їхніми батьками й іншими особами, що робить вплив на професійну ефективність);

2) здатність уникати ситуацій, що створюють погрозу для педагогічного процесу, і ефективно усувати виниклу погрозу (запобігання конфліктних ситуацій, надзвичайних подій тощо);

3) здійснення педагогічної діяльності без значимих порушень власного психічного й фізичного здоров'я.

У відповідності до цих критеріїв, *ми визначаємо такі показники* успішної соціально-психологічної адаптації вчителя-початківця:

- адекватний (задовольняє як вчителя, так і всіх суб'єктів професійного середовища) соціальний статус індивіда в даному колективі, групі; статус є інтегральним показником розташування індивіда в даній системі соціальних відносин;
- психологічна задоволеність вчителя середовищем, групою і її найбільш важливими елементами.

Загальним показником адаптованості є відсутність ознак дезадаптації. Дезадаптація може виникнути внаслідок короткочасних і сильних впливів професійного середовища на вчителя-початківця або під впливом менш інтенсивних, але тривалих впливів. Дезадаптація проявляється в різних порушеннях діяльності: у втраті цікавості до праці, у цинічному й негуманному сприйнятті учнів і колег, у зниженні продуктивності праці і її якості, у порушеннях дисципліни праці. Фізіологічні й психологічні ознаки дезадаптації відповідають ознакам стресу [1: 17].

При незадовільній адаптації відбуваються переміщення індивіда в інше соціальне середовище, групу, частішають прояви синдрому професійного вигорання й ін.

На основі всього вищевикладеного можна зробити такі висновки: 1) ефективність соціально-психологічної адаптації вчителя-початківця забезпечується цілеспрямованою реалізацією в процесі входження його в професійне середовище сукупності психолого-педагогічних умов, які визначають на основі вивчення особистості того, хто адаптується; 2) в процесі актуалізації ціннісних орієнтацій і системи відносин до компонентів професійного середовища, які є необхідною складовою індивідуального ресурсу особистості, забезпечується ефективність його соціально-психологічної адаптації.

Подальші перспективи дослідження ми вбачаємо у виявленні основних напрямків змістовних змін, що відбуваються в настановній системі вчителя в процесі соціально-психологічної й професійної адаптації, розширенні границь аналізу часової динаміки адаптаційних і настановних процесів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
2. Георгиевский А.Б. Эволюция адаптаций: историко-методологическое исследование. – Л., 1989. – 78 с.
3. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002. – 242 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2003. – 480 с.
5. Куницына В.Н, Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.
6. Пуховська Л. Професія вчителя у світовому освітньому просторі: статистичні характеристики // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С. 17 – 20.
7. Редлих С.М. К вопросу о “педагогической направленности” // bspu.ab.ru/Journal/pedagog/pedagog_7/a03.html.
8. Современный словарь по психологии / Авт. – сост. В.В. Юрчук. – Мн.: Элайда, 2000. – 704 с.

УДК 378.1:159.9.62

Мозговий В.Л.

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглядається проблема створення дієвої моделі освітнього середовища для професійної підготовки інженерів-педагогів аграрного профілю. У контексті педагогіки вищої школи обґрунтовуються теоретичні засади професійно-педагогічного середовища як об'єкта дослідження, визначені ключові моменти проектування відповідного середовища на основі активних методів навчання.

In article the problem of creation of productive model of the educational environment for vocational training engineers-teachers of an agrarian structure is considered. Theoretical principles of the is professional-pedagogical environment prove in a context of pedagogic of the higher school as object of research, and also the key moments of designing of the corresponding environment on the basis of active methods of training are certain.

Постановка проблеми. Освіта являє собою рух суб'єкта в освітньому середовищі, де особистість опановує накопичені в різних формах культурні фактори, осмислюючи їх та наповнюючи новим змістом. Будучи спрямованою на забезпечення життєдіяльності індивіда, освіта передбачає, що культурний досвід минулого буде трансформовано таким чином, щоб у процесі навчання формувалися здібності та готовність, які допоможуть реалізації майбутньої життєвої перспективи особистості [1: 65].

Нові педагогічні технології застосовуються для створення відповідних моделей спеціалістів, але треба враховувати, що модель спеціаліста є професійно визначеною категорією. Не слід забувати про досить таки значний перелік особливостей індивіда – характер, темперамент, здібності, творчий потенціал, соціальні показники.

Враховуючи вимоги освіти сьогодення, соціально-економічні перспективи розвитку суспільства, актуальною постає проблема формування не типових моделей спеціалістів, а творчої індивідуальності, готової до професійної реалізації впродовж усього життя. Сучасний процес підготовки робітничих кадрів, спеціалістів для різних галузей виробництва і промисловості висуває достатньо серйозні вимоги до професіоналізму педагога професійної освіти. Важливе значення має пошук і створення моделей освітнього середовища, що

забезпечить реалізацію перспектив сучасної освіти і створить умови для професійного саморозвитку особистості.

Аналіз останніх досліджень. Завдяки розробленій теорії професійно-педагогічної освіти постійно вдосконалюються моделі педагогів – учителів-предметників, майстрів виробничого навчання, інженерів-педагогів. Проте в наукових колах порушується питання вдосконалення, а в деяких варіантах і створення освітнього середовища, в якому зможе себе повною мірою знайти і реалізувати кожна особистість. Забезпечити відповідний процес професійного навчання зможуть педагогічні кадри, які будуть готові до проектування та реалізації функцій освітнього середовища з урахуванням перспектив розвитку галузі, програми підготовки фахівців, використовуючи найрізноманітніші технології навчання.

Останнім часом розроблення даної проблеми набуває досить широкої активності. Поступово вдосконалюючись та науково обґрунтовуючись, педагогічна проблема створення освітнього середовища знайшла відображення в поглядах Ж.-Ж.Руссо, Д.Дьюї, М.Монтесорі, Я.А.Коменського, Я.Корчака, А.С.Макаренка. Сучасні наукові погляди з даної тематики представлені у працях В.І.Слободкіна, В.А.Петровського, В.А.Ясвіна, І.Г.Шендрика, М.М.Князевої, Н.Б. Крилової, Б.Д. Ельконіна. Як наукове дослідження освітнє середовище стало підґрунтям для становлення багатьох теорій навчання й виховання. Трудове, розвиваюче, особистісно орієнтоване навчання, культуротворча освіта ґрунтуються на створенні відповідних умов продуктивного, всебічного розвитку особистості, а значить, є педагогічною проблемою, яка передбачає наукове тлумачення, методичне обґрунтування, пошук шляхів реалізації поставлених завдань. Розглядаючи дані завдання як педагогічну проблему, Н.М.Александрова трактує освітнє середовище як методичну перспективу, що являє собою систему впливу та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які закладені в соціальному та просторово-предметному оточенні. Для психолого-педагогічного аналізу середовища автор вважає перспективною „теорію можливостей” Дж.Гібсона. „Теорія можливостей” використовує такі поняття як „умови” та „вплив”, тобто деяка „взаємодія” „активного” середовища на „пасивного” індивіда. Гібсон, вводячи категорію можливостей, підкреслює активний початок людини-суб’єкта, яка осмислює своє життєве оточення. Можливість – місток між суб’єктом і середовищем. Одні й ті ж самі елементи середовища створюють різні можливості для різних суб’єктів даного середовища [2: 211]. Цілком можливо, що, поєднавши „теорію можливостей” і особистісно орієнтований підхід, у навчанні з’явиться нова педагогічна парадигма, що зможе включити в себе ідеї фундаменталізації освіти і одночасно буде оптимальною системою підготовки спеціалістів високої кваліфікації. Принаймні дана гіпотеза здається цікавою в контексті підготовки педагогічних кадрів. Ми не зможемо створити другого А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського, але ми повинні весь час створювати умови, в яких пошук шляхів розвитку і становлення особистості буде орієнтовано на найкращий педагогічний досвід, з урахуванням усіх передових технологій навчання і, можливо, з мрією – стати гідним своїх попередників.

Формування цілей статті. У контексті інженерно-педагогічної освіти поряд з базовою підготовкою розглядається проблема формування готовності до педагогічної діяльності майбутніх фахівців. Наявність у навчальному плані психолого-педагогічних дисциплін мало забезпечує розвиток педагогічних здібностей та формування професійних компетенцій майбутнього інженера-педагога. Тому постає проблема пошуку шляхів удосконалення навчально-виховного процесу та створення відповідного освітнього середовища, яке б забезпечило формування професійно-педагогічних компетенцій, гармонійний розвиток та становлення інженера-педагога, враховуючи підготовку фахівця за двома спеціальностями.

Ключовим питанням дидактики завжди був процес формування особистості. В теорії навчання та виховання формування особистості трактується як становлення людини – соціальної істоти внаслідок впливу середовища на внутрішні сили розвитку [4: 260]. Певна категорія науковців вбачає перспективи та результативність процесу навчання і виховання у

створенні освітнього середовища в комплексах – дошкільний і загальноосвітній навчальний заклади, професійно-технічний навчальний заклад і вищий навчальний заклад. Хоча слід зауважити, що при такій кількості педагогічних концепцій створення освітніх середовищ може бути необмежене, і всі вони, як правило, будуть ґрунтуватись на теорії інноваційної діяльності.

Цікавими, на нашу думку, є перспективи розвитку та становлення освітнього середовища в рамках педагогіки вищої школи. Розмаїття педагогічних систем, які функціонують у вищій освіті, сконцентровані на єдиній меті – навчанні й вихованні студентів, кваліфікованій професійній підготовці спеціалістів відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційних рівнів. А.М. Алексюк визначає предметом педагогіки вищої школи процес створення і функціонування відносин між студентами і вищими навчальними закладами, що забезпечує можливість формування духовно багатого, добropорядного, свідомого громадянина, спеціаліста вищої кваліфікації різних галузей народного господарства, науки, техніки, культури, освіти, патріота України. К.І.Васильєв вважає, що предметом педагогіки вищої школи є процес формування молодих спеціалістів, що передбачає не тільки навчання й виховання їх у вузі, а й виховуючий вплив середовища, в якому живуть студенти [5: 10]. Майже у всіх підручниках з педагогіки середовище трактується як соціальний інститут, який має достатній вплив на процес формування та розвиток особистості. Коли педагоги говорять про вплив середовища, то мають на увазі перш за все середовище соціальне й домашнє [6: 46]. Дані тлумачення певною мірою обмежують можливості освітнього середовища і зосереджують основну увагу на процесі виховання. Але ж середовище ще й досі продуктивно виконує функцію навчання.

Одна з робочих гіпотез дослідження формування готовності до педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів аграрного профілю передбачає пряму залежність від ефективності створення середовища професійно-педагогічної підготовки. Відповідно до даної гіпотези було визначено проблему розроблення та експериментальної перевірки моделі педагогічного середовища, яке в рамках інженерно-педагогічної освіти зможе вдосконалити процес формування професійно-педагогічних компетенцій у майбутніх фахівців.

У будь-якому середовищі важливим фактором є процес взаємодії суб'єкта з оточенням. У процесі організації навчально-розвиваючого середовища вчитель, колектив педагогів постійно в процесі пошуку тих форм і методів роботи, які зможуть вплинути на безпосередню активність індивіда, зацікавити його, активізувати мотивацію до процесу пізнання. Освітнє середовище – це спеціально організоване середовище, яке спрямоване на придбання учнями, студентами певних знань, умінь, навичок, в якому мета, зміст, методи, засоби, організаційні форми навчання стають рухливими та доступними для вивчення в рамках певного навчального закладу [2: 214].

Суть моделі активної педагогічної підготовки полягає у створенні протягом всього терміну навчання відповідних зон розвитку, які передбачають поетапне формування компетенцій майбутнього фахівця, в нашому варіанті – інженера-педагога. Концептуальна ідея професійно-педагогічного середовища – створення умов для особистісно орієнтованого розвитку, формування знань, умінь та навичок, пов'язаних з майбутньою інженерно-педагогічною діяльністю.

Проект моделі професійно-педагогічного середовища містить визначені функції, що впливають на розвиток та формування готовності до педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів, тлумачення значимості компетенцій, яких студенти набуватимуть у процесі навчання. Психолого-педагогічна підготовка, яка послідовно реалізується впродовж всього терміну навчання, орієнтована спочатку на розуміння особливостей психологічного розвитку самої особистості майбутнього інженера-педагога, пошуку ідентичності та становлення професійної індивідуальності, розуміння процесів навчання та виховання. У подальшому основна робота базується на моделюванні професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів як на теоретичних, так і на практичних заняттях, залежно від програм професійної та практичної підготовки, передбачених навчальним планом.

Хоча слід розуміти, що в процесі навчання та розвитку особистість може визначити для себе зовсім інші пріоритети, які не пов'язані з перспективою професійно-педагогічної діяльності. Цілком ймовірно, що в певних навчальних ситуаціях, запрограмованих середовищем, особистість розкриє для себе нові можливості, усвідомить власні переваги, визначить слабкі місця, і це допоможе в перспективі коригувати процес самореалізації. Статистика підтверджує факт, що добрим вважається той результат, коли з загальної кількості випускників 45–55% по закінченні навчання обирають роботу за отриманою спеціальністю.

У контексті підготовки викладачів професійного навчання обов'язковою умовою успішного функціонування освітнього середовища є осмислення власної професійної перспективи, теоретична підготовка, формування практичних навичок з предметів професійно-педагогічного спрямування. Діяльність педагога професійної школи пов'язана з проектуванням і реалізацією педагогічних технологій. Вона буде ефективною за умов наявності в нього системи прогностичних, конструктивних, рефлексивних, аналітичних умінь. Педагог професійної школи має володіти вміннями організації кожного етапу професійно-педагогічної діяльності, враховуючи низку чинників: пріоритетність цілей професійно-технічної освіти, специфіку змісту навчання [3: 11].

Спеціально організоване освітнє середовище має на меті підготовку майбутнього фахівця – становлення професійної культури, осмислення соціальної ролі майбутнього спеціаліста. Це, в свою чергу, підвищує вимоги до науково-педагогічних кадрів, хоча деякою мірою ускладнює процес підготовки до теоретичних та практичних занять. Як програмована професійно-педагогічна діяльність в моделі середовища також відображені форми і методи роботи, які є рекомендованим інструментарієм для викладача. Базуючись на активних методах навчання, передбачається мотивація пізнавальної діяльності студентів і як результат – удосконалення процесу формування готовності до педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів аграрного профілю.

Висновки. Вимоги освітньо-кваліфікаційних характеристик для спеціалістів та запити сучасного студентства давно зорієнтували викладачів на організацію навчального процесу, пріоритетність в якому надається формуванню життєвих та професійних компетенцій, умінь, що забезпечать особистості перспективу розвитку та реалізації впродовж усього життя. Відповідна педагогічна практика вже перестає бути інновацією, а стає звичайною вимогою педагогіки сьогодення.

Перспективними для подальшого дослідження виглядають питання наповнення змістом та практичного впровадження визначених положень, а також визначення ефективності конкретних компонентів освітнього середовища для підготовки інженерів-педагогів аграрного профілю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Корнетов Г.Б. Педагогическая среда: современные подходы и интерпритация / Г.Б. Корнетов // Завуч для администрации школ: Научно-практический журнал. – М.: Пед. поиск, 2005. – № 2. – С. 45-68.
2. Александрова Н.М., Колодан Д.Т. Среда обучения – компонент образовательной среды // Мир психологии. – 2005. – №1. – С. 210-220.
3. Радкевич В.О. Інноваційні процеси у сучасній професійній школі // Професійно-технічна освіта. – №1. – 2005. – С. 9-11
4. Степанов О.М., Фіцула М.М. Основи психології і педагогіки: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 504 с.
5. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316с.
6. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. – Чернівці, 2003. – 528с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті висвітлені особливості підготовки майбутніх учителів до організації туристсько-краєзнавчої діяльності старшокласників.

The article covers the peculiarities of training future teachers for senior pupils' tourist and local studies activity organization.

Сучасний етап розвитку України, інтеграція її у світове товариство вимагають створення нової системи освіти, яка визначається як "стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації й держави, запорука майбутнього" [2: 4]. Нова система освіти повинна бути спрямована на формування освіченої, творчої, висококультурної особистості, на створення умов для повноцінного розкриття її здібностей, задоволення освітніх потреб, підготовки до життя в умовах конкуренції. Таким чином, вважається загальноприйнятим, що пріоритетним напрямком державної політики в розвитку освіти є особистісна орієнтація.

Тому створення умов для особистісного та професійного росту фахівця стає одним із пріоритетних напрямів реформування вищої освіти. В цьому ж руслі визначаються і нові підходи до професійно-педагогічної освіти. Перед нею стоїть невідкладне завдання: „Формування вчителя, який здатний розвивати особистість дитини, зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий працювати творчо в закладах освіти різного типу” [1: 2]. Інакше кажучи, необхідно готувати такого педагога, який був би здатним забезпечити всебічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства.

Втілення державної освітньої політики в життя суспільства, реалізація нової системи освіти, в першу чергу, залежить від вчителя, який повинен стояти у центрі всіх нових змін в освіті. Як стверджує С. Ніколаєнко, "Чим потужніша і ефективніша армія освітян, тим стабільніша і благополучніша наша держава" [3: 4].

Відповідно до таких переконань, проблема підготовки вчителя, вдосконалення педагогічної освіти, зокрема, її складової – професійно-педагогічної підготовки – є надзвичайно актуальною і потребує постійної уваги. При цьому необхідно враховувати, що пріоритети педагогічної освіти у ХХІ столітті змінилися. Це пояснюється рядом причин, серед яких науковці називають такі: визначальну важливість освіти у забезпеченні сталого людського розвитку, підвищення якості освіти, універсальності підготовки випускника та його адаптованості до ринку праці, орієнтація на особистісну орієнтованість навчального процесу, його інформатизацію.

На оновлення змісту освіти в Україні, як і в інших країнах Західної Європи, впливають процеси інтеграції, технологізації та формування загальноєвропейського освітнього простору; глобальні соціокультурні перетворення та нова концепція розвитку суспільства, коли пріоритетною стратегією розвитку сучасної вищої освіти є підвищення якості навчання через його фундаменталізацію та гуманізацію [5: 8].

Відповідно до нових вимог не може не виникнути необхідність підвищення рівня готовності випускників педагогічних навчальних закладів до професійної діяльності, що викликано процесом розбудови держави, національної школи, демократизацією процесів у країні. Звідси випливає нагальна потреба у вдосконаленні методики підготовки вчителя, котрий покликаний втілювати в життя нові принципи вітчизняної системи освіти; якому були б притаманні високий рівень професіоналізму, творча активність, відповідальність за результати свого навчання як підготовки до майбутньої професійної діяльності. Вищесказане зумовлене підвищенням статусу вчителя в суспільстві; новими економічними відносинами, що впливають на всі сфери життя в Україні, а у тому числі і освітню. Законодавчо-правову

основу реформування системи підготовки вчителя зі здобуттям Україною незалежності закріплено в низці державних документів, а саме: Конституція України (1993), Закони України „Про освіту” (1991), „Про вищу освіту” (1997), Державна програма „Вчитель” (1997, 2001), Концепція педагогічної освіти (1998), Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті (2001).

У нових соціально-економічних умовах закономірно виникає необхідність підготовки в навчальних закладах учителя з інноваційним мисленням, який вмів би працювати в різних типах шкіл, складати авторські програми і працювати з ними, взяти на себе відповідальність за розвиток кожної людини і школи взагалі. Немає сумнівів, що успішно розв’язати поставлені перед сучасною школою завдання може тільки вчитель, у якого сформовані високі морально-етичні риси, який добре володіє методикою виховної роботи з дітьми, здатний “запалити” учнів цікавими справами, залучити їх до виконання різноманітних особисто і соціально значущих видів діяльності.

Особливе місце має зайняти вміння організувати туристично-краєзнавчу роботи, бо вона, як відомо, є не тільки формою активного відпочинку, але й однією з форм додаткової освіти та виховання дітей. При цьому слід наголосити про важливість використання туристично-краєзнавчої діяльності у справі патріотичного виховання. Саме тому ми вважаємо необхідним зосередити увагу на залученні до цієї діяльності старшокласників, бо вони вже спроможні сприймати патріотизм не тільки на рівні почуттів і переконань, але й у діяльнісному аспекті. Така патріотична діяльність виявляється в історико-етнографічній, туристсько-краєзнавчій пошуковій роботі, пізнавальній діяльності, праці та ін.

У педагогічній науці вже встановлено, що патріотична діяльність включає:

- усвідомлення глибокого зв’язку з народом, участь у його справах, турбота про його благо;
- збереження та примноження культури, традицій, звичаїв, обрядів рідної країни;
- дотримання вироблених народом моральних норм і правил, законів держави;
- знання, повага та охорона символів своєї Батьківщини;
- діяльність, спрямовану на утвердження державності свого народу, зміцнення незалежності своєї держави та готовність її відстоювати та захищати;
- знання історії свого роду, народу, держави, прихильність до рідних місць;
- сумлінне виконання своїх обов’язків у навчанні, бажання творчо працювати тощо.

Треба зазначити, що таку інтегровану систему необхідно впроваджувати на протязі довготривалого часу. Тільки коли система дій, вчинків поступово переходить у рису характеру, стає властивістю особистості, тоді ми сміливо можемо казати, що це справжній патріот, громадянин незалежної української держави. І саме в цьому аспекті велике освітньо-виховне значення має туристично-краєзнавча діяльність старшокласників.

Самі учні з великою зацікавленістю ставляться до такої діяльності. Як засвідчують відповіді старшокласників (було опитано 483 учня шкіл західного регіону України), на запитання: “У якому виді діяльності Ви бажаєте прийняти участь?” серед найбільш популярних була названа туристсько-краєзнавча. Тим самим підтверджується, що саме цей вид діяльності, в якій ключове місце посідає шкільне краєзнавство як багатогранна науково-пізнавальна, пошукова й суспільно корисна діяльність учнів, пізнання глибокого коріння своєї Батьківщини, є важливим засобом підвищення рівня вихованості учнів, виховання в них патріотизму і національної гордості, формування національної свідомості.

Одночасно аналіз навчальних програм з психолого-педагогічних дисциплін, узагальнення результатів опитування студентів різних факультетів – майбутніх вчителів (було запропоновано відповісти на запитання: “Чи вмієте Ви залучити учнів до туристсько-краєзнавчої діяльності?” і “Як часто (постійно, не дуже часто, інколи, від випадку до випадку, рідко, дуже рідко, ніколи) Ви приймали участь у туристсько-краєзнавчій діяльності самі або організували її з іншими?”) – засвідчили, що у переважної більшості майбутніх педагогів не сформовані не тільки вміння і навички організації цього виду діяльності, але й переконання в їх необхідності. І це при тому, що саме в туристсько-краєзнавчій діяльності

формується у майбутніх вчителів людські особисті якості, які є важливими складовими у сучасній вітчизняній моделі професійно-педагогічної підготовки.

Отже, при проведенні аудиторних занять в курсах “Педагогіка“, “Методика виховної роботи“, при організації факультативів, спецкурсу “Туристсько-краєзнавча діяльність як фактор патріотичного виховання старшокласників“ (що ми вважаємо доцільним і дуже корисним), намагаючись підвищити ефективність підготовки майбутніх учителів до організації туристсько-краєзнавчої діяльності старшокласників, викладачі мають орієнтуватися на вирішення наступних завдань:

- звернути увагу студентів на важливість туристсько-краєзнавчої діяльності, яка організується на демократичних засадах і є одним із важливих засобів виховання старшокласників гідним громадянином, справжнім патріотом України;

- розкрити категорію “патріотизм“, основні функції і стадії розвитку цієї моральної риси; структуру патріотизму (загальну, зовнішню і внутрішню); складові патріотизму (національна свідомість, почуття любові до українського народу, рідної землі, Батьківщини, патріотичні почуття, переконання, патріотична діяльність);

- показати, що у системі навчально-виховної роботи зі школярами туризм – це вид пізнавально-культурної діяльності, який здійснюється з метою вивчення рідного краю, формування любові до його природи, довкілля;

- наголосити, що основні напрями змісту туристсько-краєзнавчої роботи в сучасній школі, її форми та методи знайшли відображення в нормативних документах і педагогічній літературі. Серед найважливіших аспектів – рух учнівської молоді за збереження і примноження традицій, звичаїв, обрядів народу „Моя земля – земля моїх батьків“, історико-краєзнавчі експедиції „Сто чудес України“, „Пам’ять“ тощо;

- розкрити технології організації різноманітних форм туристсько-краєзнавчої роботи: експедицій („Люби і знай свій край“, „Голос історії – голос майбутнього“); конференцій („До берегів відродження“, „Свята спадщина“); змагань із туризму (присвячені пам’яті ветеранів туризму); туристично-краєзнавчих гуртків (місцеві екскурсії, туристичні прогулянки; однододенні туристичні походи; багатоденні походи (10–12 днів) рідним краєм.

Досвід показує, що перспективними в освітньо-виховному сенсі є зльоти, змагання юних туристів – краєзнавців (від шкільного до обласного рівнів), організація шкільних клубів та кабінетів туризму; догляд за братськими могилами видатних людей; використання вже існуючих оздоровчих таборів; а також участь у щорічних сходженнях старшокласників на вершини Карпат (Говерлу, Хом’як, Рокиту, Щівку, Писаний камінь та ін.). За результатами виконаної роботи доречно проводити шкільні вечори, звіти творчих учнівських об’єднань, клубів, секцій народознавчого і туристсько-краєзнавчого спрямування; поповнення шкільного навчально-наочного фонду матеріалами, отриманими під час екскурсій і мандрівок; облаштування шкільної „Світлиці“ чи музею (населеного пункту, меморіального, профільного) тощо.

Само собою зрозуміло, що робота в зазначеному напрямку передбачає постійну співпрацю з музеями (місцевими, регіональними, державними), фондами, бібліотеками, громадськими організаціями, які опікуються питаннями ведення краєзнавчо-наукової, народознавчої, еколого-природоохоронної роботи.

Результати, які були отримані в процесі туристсько-спортивної роботи, взагалі в пошуковій туристично-краєзнавчої діяльності, дуже важливо з різних точок зору популяризувати в пресі, по радіо, телебаченню та в Інтернеті. Тим самим, зокрема, з’являться можливості для встановлення творчих зв’язків з іншими осередками туристсько-краєзнавчої роботи як в Україні, так і за її межами.

Не викликає сумнівів, що дослідницька туристсько-краєзнавча діяльність може сприяти у створенні умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку дітей у вільний від навчання час; надавати додаткову освіту з гуманітарного, природничого й спортивно-оздоровчого напрямів тощо

При аналізі змісту різних форм туристсько-краєзнавчої діяльності старшокласників необхідно наголосити, що всі вони мають бути спрямовані на вирішення конкретно окреслених народознавчо-краєзнавчих завдань; бажано, щоб вони були безпосередньо пов'язані з місцем власного проживання молоді.

Залучення старшокласників до участі у цих формах роботи дає можливість педагогам через пізнання рідного краю, його традицій, історичних подій спонукати учнів до самостійних пошуків істини, вдосконалення критичного мислення, уміння аналізувати, міркувати, ставити питання, самостійно шукати відповіді, брати участь в громадському житті, захищати свої інтереси, поважати інтереси і права інших, самореалізовуватись, виявляти ініціативу та ін.

Важливим є й те, що саме участь у туристсько-краєзнавчій діяльності, яка передбачає й природоохоронну, є одним із варіантів здійснення учнівського самоврядування, що дуже важливо в процесі перебудови виховної роботи в школі. Це дозволить “завдяки охопленню всіх сторін життя дитини, неформальному й нерегламентованому характерові, відповідності інтересам і запитам школярів” комплексно вплинути на розвиток особистості [4: 20].

Участь школярів старших класів у туристсько-краєзнавчій діяльності формує у них культуру поведінки, розвиває мотивацію до виконання різних видів діяльності, зокрема трудової, виховує дбайливе ставлення до природних ресурсів, почуття поваги до власної історії, перевіряє на практиці активність, креативність її учасників, вміння критично оцінити особистий внесок у суспільно-корисну роботу, твердість почуття відповідальності, а також прояв позитивних або негативних вчинків.

Найбільший вплив на виховування громадсько-моральних якостей особистості мають такі активні форми туризму і краєзнавства, які з огляду на особливості старшого шкільного віку, повинні бути цікавими для учнів, дозволяти проявити якості, уміння і навички, притаманні тільки їм, розкрити власні здібності, тобто створюють можливість вияву власного “Я”, емоційно наповнені, у яких можна поєднати власні інтереси з колективними тощо. Як засвідчує проведене дослідження, тільки така організація туристсько-краєзнавчої роботи дає тривалий, стійкий моральний і навчально-виховний ефект.

Для програмно-методичного забезпечення навчальної роботи зі студентами необхідно використовувати посібники, рекомендовані Міністерством освіти України, в поєднанні з авторськими програмами працівників шкіл і навчальних закладів, де враховано різномірне підготовку учнів. Можна послатися, наприклад, на розроблену й рекомендовану для всіх установ освіти Івано-Франківської області “Орієнтовну тематику діяльності краєзнавчо-мандрівничого напрямку для учнівських молодіжних організацій, об'єднань, товариств”.

У цілому цілеспрямована підготовка майбутніх педагогів до туристсько-краєзнавчої діяльності в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів та безпосереднє включення їх до участі в цьому виді діяльності створюють умови для оптимізації патріотичного виховання учнів старших класів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України „Про освіту”. – К., 1991.- 37 с.
2. Концепція педагогічної освіти. – К., 1998. – 20 с.
3. Марченко Л. Станіслав Ніколаєнко: Чим потужніша армія освітян...// Освіта України. – 2005. – № 73 (4 жовтня). – С. 1,4.
4. Ніколаєнко С. Освіта в інноваційному поступі суспільства // Освіта України. – 2006. – №60–61, 14 серпня. – С. 1-21.
5. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / За ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ПИТАНЬ ПРОМИСЛОВОЇ БЕЗПЕКИ

У статті вказані переваги використання модульної технології навчання при організації самостійної роботи студентів щодо вивчення особливостей дії системи управління охороною праці на виробництві під час моделювання у навчальному процесі працезохоронних функцій інженера.

Uses of modular technology of training are specified mainly in clause during independent work of the students till study of features of a control system of protection of work at the enterprise at modeling in educational process of functions of protection of work of the engineer. The effective management of educational process allows the students to understand the contents and essence of functions of protection of work of the engineer.

Навчальний процес у вищій школі при викладанні питань охорони праці може розвиватися або шляхом повільного удосконалення окремих частин навчального курсу, або шляхом кардинальної перебудови за рахунок реалізації системного підходу. Модульне навчання і дає можливість успішно здійснити саме другий шлях розвитку.

Основна мета вищої школи України полягає в тому, щоб створити систему освіти, яка б:

по-перше, задовольняла освітні потреби кожного студента відповідно до його схильностей, інтересів і можливостей;

по друге, задовольняла би потреби суспільства у вихованні і навчанні нового покоління фахівців.

Уважаємо, що для досягнення названих цілей необхідно кардинально змінити парадигму освіти, з позиції якої формуються відносини студента і викладача у навчальному процесі.

Саме модульна технологія навчання, згідно зі своєю сутністю і характером, містить основні системно-складові фактори людини: її природну організацію, її діяльну основу, яка є пізнавальною, практичною, творчою.

Проблемам модульного навчання присвячені дослідження С.Ф.Артюха, І.М.Богданової, Г.П.Касяновича, О.Е.Коваленко, О.В.Фумана, П.О.Юцявичене та ін. Аналіз навчально-методичної літератури свідчить про те, що спроби розробок навчально-робочих програм і занять курсу “Охорона праці” з використанням модульної технології не дали бажаного результату.

Згідно з теорією діяльності, навчання буде ефективним при такій його організації, коли студент засвоює знання в діяльності. Так, на думку О.М.Леонтьєва, тільки в цьому випадку навчання дає усвідомлене і міцне засвоєння знань та загальний розвиток інтелекту студента [1]. Модульне навчання дозволяє практично вирішити наведене педагогічне завдання. За словами Т.І.Шамової, як технічне поняття модуль у педагогіці отримало такий зміст: модуль – це цільовий функціональний вузол, у якому навчальний зміст і технологія оволодіння знаннями об’єднанні в систему високого рівня цільності [2].

Автор взяла на підставу визначення модуля О.Е.Коваленко як логічно завершеної частини матеріалу навчального курсу, що виділена на основі системного аналізу змісту навчальної дисципліни [3].

Традиційна система навчання, що переважає у вищих закладах освіти, виходить з таких принципів:

- 1) контингент студентів високомотивований;
- 2) студенти відібрані через вступні процедури, тому контингент однаковий за рівнем стартової підготовки;

- 3) викладачі є основними носіями знань, тому їхні лекції повинні відвідуватися студентами обов'язково;
- 4) недостатня кількість навчальної літератури, певне небажання, невміння студентів користуватися нею, безперечно, визначає конспект лекцій, як основне джерело знань;
- 5) точність відтворення змісту конспекту лекцій стає головним, а часто і єдиним критерієм оцінки засвоєння студентом навчального матеріалу.

Одним із ключових напрямків реформ у вищій школі є впровадження системи навчання, яка включає в себе збільшення обсягу на самостійну роботу студентів, індивідуальну форму організації пізнавальної діяльності, перехід до переважно письмового контролю результатів навчання.

Метою статті є необхідність виділення особливостей застосування модульної технології навчання при використанні моделювання працезахоронної діяльності:

- 1) дидактична мета містить у собі вказівки на обсяг змісту навчального матеріалу і на необхідний рівень його засвоєння студентами;
- 2) зміна форм спілкування викладача зі студентами; викладач спілкується з ними індивідуально за допомогою модулів;
- 3) наявність модулів із друкованою основою дозволяє викладачеві консультувати кожного студента шляхом дозованої особистої допомоги;
- 4) формування у студентів умінь: самостійної роботи, цілепокладання, планування, організації, контролю та оцінки ефективності своєї діяльності.

Безсумнівно, що викладач керує навчально-пізнавальною діяльністю студентів при допомозі системи модулів і безпосередньо, але це більш м'яке, а головне, виключно цілеспрямоване управління.

Ефективне управління навчальним процесом стає можливим лише тоді, коли студенти усвідомлюють зміст і сутність працезахоронної складової своєї професійної діяльності та її важливе соціальне значення.

При моделюванні своєї структури промислової безпеки у навчальному процесі цикл модульного навчання поєднує такі завдання:

- 1) дає студентам знання про зміст курсу та його основних розділів;
- 2) створення мотивації для формування зацікавленості студентів;
- 3) визначення змісту працезахоронної діяльності;
- 4) оволодіння основами охорони праці у процесі засвоєння знань.

Для розробки практичного заняття з використанням технології модульного навчання автор застосувала принципи, наведені на рис.1.

Застосовувані при організації модульного навчання системний та синергетичний підходи передбачають реалізацію діяльного принципу, необхідність застосування якого обумовлена урахуванням структури діяльності в процесі управління навчанням і розвиток особистості студента.

Системний підхід як методологічна орієнтація у практиці управління складними, у тому числі й педагогічними системами висуває наступні вимоги до модульної організації навчально-пізнавальної діяльності студентів:

- 1) адекватність і швидкодія управління навчальною діяльністю;
- 2) управління як спосіб успішного вирішення проблем вивчення питань охорони праці;
- 3) передбачення і прогнозування при управлінні на основі сітьового і програмно-цільового планування;
- 4) повнота управлінського циклу;
- 5) урахування основних психологічних і соціальних аспектів працезахоронної діяльності інженера;
- 6) часова коректність циклів.

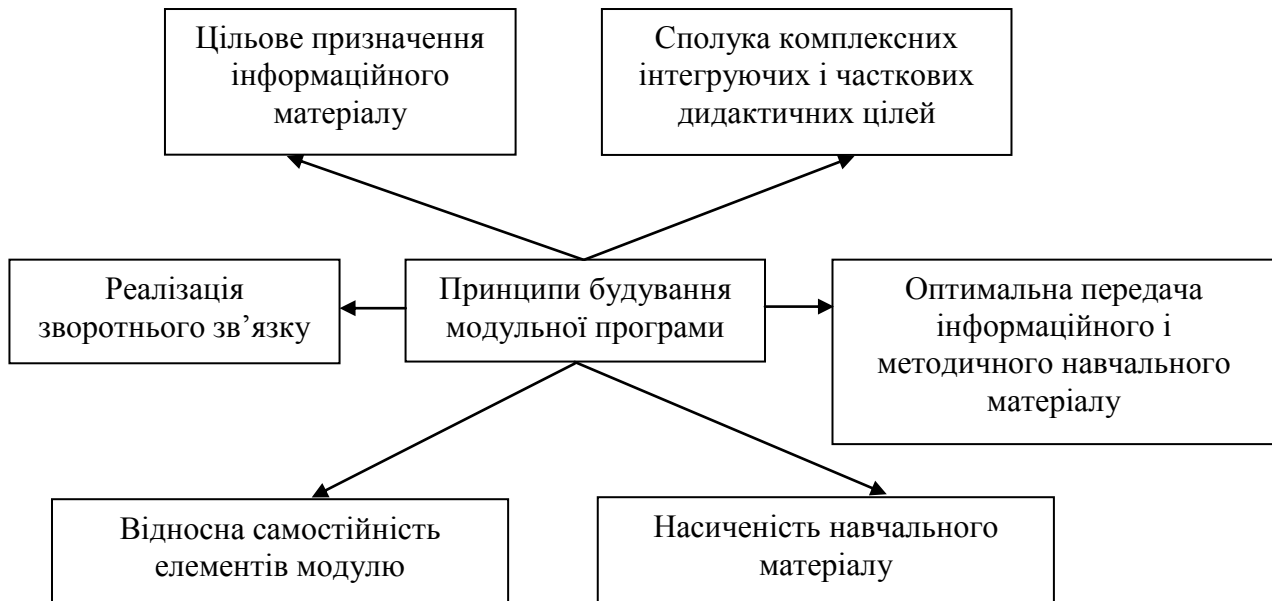


Рис. 1. Принципи побудови самостійної роботи студентів за модульною технологією.

З позиції синергетического підходу цілком можливе природоцільне сполучення факторів управління навчанням студентів охорони праці при формуванні адаптивного освітнього середовища з використанням методів модульної технології.

Згідно з Е.М.Князевою та С.П.Курдюмовим, сутність синергетического підходу виявляється у загальних закономірностях, що управляють процесами саморганізації навчально-пізнавальною діяльністю студентів [4].

Проведним принципом управління самостійною навчальною роботою студентів з питань охорони праці, розробленим на основі модульного навчання, є самоорганізація, самонавчання і саморозвиток студентів, що ґрунтується на постійній активній взаємодії студента з викладачами і товаришами.

Автором використана і апробована на практиці технологія модульного навчання при розробці та реалізації самостійного практичного заняття з теми "Основні положення системи управління охороною праці". Зміст самостійної роботи студентів з визначеними навчальними елементами (Н.Е) схематично наведено на рисунку 2.

Згідно з точкою зору З.І.Калмикової, яку автор цілком поділяє, модульна організація самостійного практичного заняття передбачає поступове узагальнення матеріалу, що вивчається. Шлях виділення і засвоєння загального способу вирішення часткових завдань націлює на порівняння результатів при поступовому скороченні інформації, що повідомляється студентам, і наданні їм все більшої самостійності [5]. Наочно-діюче, практичне мислення переходить у наочно-образне, а потім у абстрактно-теоретичне, що необхідно для успішної працезахоронної діяльності майбутнього інженера, особливо при розробці заходів щодо створення комфортних умов праці і виявлення причинно-наслідкових зв'язків аварій, нещасних випадків, професійних захворювань та їх попереджень.

У результаті розробки та впровадження у навчально-виховний процес самостійного практичного заняття з використанням модульної технології, автор виявила наступні переваги її застосування:

- 1) виділення модулів дозволяє більш чітко структурувати, систематизувати і конкретизувати зміст навчального матеріалу;
- 2) забезпечується можливість чіткого розподілу самостійного заняття за навчальними елементами;

- 3) досягається визначення пізнавального або операційного призначення модулів, навчальних елементів самостійного практичного заняття;
- 4) відбувається зміна змісту і характеру підготовки викладача до занять і характеру його діяльності у навчальному процесі;
- 5) має місце поглиблений характер і творчий рівень формування системи знань, умінь і навичок студентів у галузі охорони праці;
- 6) досягається мета з формування у системи навичок самоосвіти і самоорганізації;
- 7) відбувається формування функціональної грамотності майбутніх фахівців, їхньої культури праці;
- 8) здійснюються формування і розвиток цілісної життєвої позиції та конкретизація життєвих цілей, цінностей та інтересів.



Рис. 2. Схема самостійної роботи студентів за модульним методом.

ІДЦ – інтегруюча дидактична ціль.

ЧДЦ – часткова дидактична ціль.

СУОП – система управління охороною праці.

Подальшої розробки потребують:

- програма курсу “Охорона праці” за модульною технологією;
- зміст працезохоронної діяльності інженера-машинобудівника в засобах елементів модулів курсу;
- розвиток професійно важливих якостей студентів при використанні модульної технології навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 251 с.
2. Шамова Т.И. Основы технологии модульного обучения. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе. Практико-ориентированная монография. – Москва – Тюмень. – 1994. – 277 с.
3. Белова С.К., Коваленко Е.Э. Принципы структурирования учебного материала при модульной системе организации учебного процесса. Проблемы розробки та упровадження модульної системи професійного навчання: Збірник наук.праць. – Харків; Книж.видавн.”Каравела”, 1999. – 236 с.
4. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение: Диалог с И.Прихожиным // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 9, 10.
5. Калмыкова З.И. Темп продвижения как один из показателей индивидуальных различий учащихся // Вопросы психологии. – 1961. – № 2. – 43 с.

УДК 378.147:53

Палачаніна І.С.

ОБНОВЛЕННЯ МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕННЯ ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ З ФІЗИКИ В НЕДЕРЖАВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглянуті деякі шляхи оновлення дидактичних процесів при проведенні лабораторних занять з фізики, розкриті можливості застосування комп'ютерних моделей, ігор, тестових програм.

The article considers some ways of didactic processes renovation when holding laboratory works in Physics in non-governmental institutions of higher learning.

Поява і розвиток недержавної освіти є свідченням інтеграції країни в світовий освітній простір. Як окрема частина системи освіти, недержавні установи розширюють можливості молоді в отриманні вищої освіти виконуючи при цьому економічні, соціальні і культурні функції, а також специфічну для інститутів інноваційну, варіативну, компенсаторну функції та функцію залучення додаткових економічних ресурсів в сферу освіти і матеріальної підтримки навчального процесу.

Недержавні вищі навчальні заклади поповнюються в більшості випадків студентами з середньою і низькою шкільною підготовкою з фізики (5–7 балів), тому проблему оновлення методики їх навчання у вищих навчальних закладах такого типу можна віднести до актуальних.

Не є виключенням і стан підготовки абітурієнтів з фізики. Окремі науково-педагогічні спостереження [2; 5; 6] підтверджують підготовленість студентів до виконання експериментальних завдань та лабораторних робіт з фізики є низькою. Внаслідок чого, стаючи студентами, вони не вміють користуватися вимірювальними приладами, працювати на установках з комп'ютерною технікою. Невисокий рівень одержаних знань в загальноосвітній школі не дозволяє їм робити розрахунки похибок вимірювань, правильно інтерпретувати одержані результати і робити узагальнюючі висновки. У деяких студентів

спостерігається “боязнь” будь-яких лабораторних установок. Причиною якої є відсутність умінь працювати з приладами.

З урахуванням зазначеного *мета* нашої статті полягає у визначенні ефективних заходів спрямованих на поліпшення стану підготовки студентів до виконання лабораторних робіт з курсу загальної фізики.

Завдання полягає у виявленні основних недоліків у підготовці студентів з фізики та відборі прийомів роботи, що сприяють розвитку їх мотивацій до навчання та підвищенню якості знань і експериментальних умінь.

Курс фізики для судноводіїв і судномеханіків Севастопольського військово-морського інституту ім.П.С.Нахимова, згідно структурно-логічній схемі дисципліни, починає вивчатися з 2 семестру і охоплює 1 і 2 курси навчання. Навчальна діяльність більшості першокурсників безпосередньо спонукається тільки учбовими мотивами, для студентів 2 курсу характерним є загальне зниження інтенсивності всіх позитивних мотиваційних компонентів, а також руйнуванням ієрархічної системи. Професійні і пізнавальні мотиви перестають управляти навчальною діяльністю студентів, внаслідок чого в цей період помітно знижуються їх навчальна активність і успішність.

Разом з цими негативними моментами існує ще й психологічна проблема: більша частка студентів припускає, що раз навчання сплачене, то викладачі зобов'язані виставляти їм позитивні оцінки.

Тому в недержавних вищих навчальних закладах на першому плані стоїть проблема не тільки усунення шкільних прогалин у знаннях, але й застосування таких форм і методів навчання, що стимулюють процес сприйняття, переробки, засвоєння і запам'ятовування одержаної інформації.

У зв'язку з переходом на кредитно-модульну систему навчання серед різних підходів до організації освітнього процесу особливе місце відводиться модульній технології. Вона дозволяє швидко змінювати і гнучко перебудовувати зміст навчання з урахуванням рівнів підготовки студентів, забезпечувати індивідуалізацію освітніх програм і способів їх засвоєння майбутніми фахівцями. У модульному навчанні основним інструментом реалізації зворотного зв'язку являється дидактичний тест, що дозволяє упорядкувати знання, вміння і навички за рівнями їх засвоєння.

Для підвищення якості виконання лабораторних робіт, їх повнішого осмислення необхідно проводити вхідний контроль перед початком лабораторних занять з тим, щоб виявити прогалини у підготовці та намітити шляхи їх усунення. Кількість завдань і регламентованість у часі визначається викладачем. Наведемо приклади тестових завдань відкритого типу, які ми пропонували студентам при виконанні лабораторних робіт з електрики.

Варіант №1.

1. Що називається амперметром? Як він включається в ланцюг?
2. Що називається вольтметром? Як він включається в ланцюг?
3. Що таке опір?
4. Як можуть включатися резистори в електричне коло?
5. Записати закон, що пов'язує силу струму, напругу і опір ділянки електричного ланцюга.
6. Зібрати простий електричний ланцюг і, вимірявши силу струму і напругу на опорі, розрахувати його величину.

Варіант №2.

1. Якими складовими визначається абсолютна похибка вимірювання?
2. Чому дорівнює абсолютна похибка вимірювального приладу?
3. Чому дорівнює абсолютна похибка вимірювання?
4. Зібрати простий електричний ланцюг з джерела струмів, опорів та виміряти силу струму і напругу на зовнішній ділянці ланцюга, записати результати вимірювань з абсолютною похибкою.

Варіант №3.

1. Для чого служить мікромметр?
2. Виміряти діаметр дротин різної товщини.
3. Як оцінюється абсолютна похибка виконаного вимірювання?
4. Розрахувати абсолютну похибку вимірювання.

5. Якою повинна бути форма запису одержаного результату з урахуванням абсолютної похибки вимірювання? Записати одержаний результат.

Виявивши прогалини, що стосуються конкретних вимірювань, спостережень або дослідів, треба намітити шляхи, засоби та термін ліквідації, запропонувавши графік проведення консультацій, додаткових занять. Належний результат можна отримати також шляхом застосування системи спеціальних завдань для самостійного виконання.

Після усунення недоліків у знаннях і уміннях студентів та проведення корекції знань першокурсників значну увагу приділити формуванню мотиваційної сфери суб'єктів навчання, використовуючи форми і методи, які б підтримували постійний інтерес до експерименту. З цією метою необхідно якомога частіше залучати комп'ютерну техніку для тестового контролю, ділових комп'ютерних ігор, для демонстрації віртуальних експериментів, а також з метою узагальнення і закріплення одержаних знань.

Проте, слід пам'ятати, що при проведенні тестового комп'ютерного контролю знань, необхідних для виконання лабораторної роботи, необхідно враховувати наступні моменти:

- при тестуванні шаблонність відповіді зводить до мінімуму пізнавальну активність;
- обмеженість комп'ютерних програм в тих випадках, коли потрібен діалоговий обмін інформацією між викладачем і студентом при виявленні таких характеристик засвоєнь, як повнота, усвідомленість, точність, зв'язок з практикою;
- побоювання деяких студентів самої техніки, і можливості зробити технічну помилку;
- репліки й анімації, представлені в комп'ютерних програмах, часто викликають негативне відношення студентів, особливо, коли вони себе відчують невпевненими у своїх знаннях;
- відчуття психологічного дискомфорту, що з'являється від невпевненості і безпорадності при виконанні контрольних завдань за умов слабкої підготовки.

Досвід здійснення комп'ютерного контролю дозволяє дійти висновку, що він може бути ефективним лише при раціональному поєднанні з традиційними формами контролю.

Значні можливості має комп'ютер у моделюванні фізичних явищ та розвитку мислення студентів. Більшість наочностей, представлених у програмно-педагогічних засобах, є моделями. Робота з ними вимагає здійснення майже всіх розумових дій аналізу, порівняння, абстрагування, конкретизації, узагальнення та ін.

Наприклад, при виконанні лабораторної роботи „Визначення ступеня чорнотатості твердого тіла” при використанні комп'ютерної моделі „Випромінювання абсолютно чорного тіла” з ППЗ „Открытая физика 2.5” (рис. 1) студенти залучаються до порівняння теоретично розрахованої кривої випромінювання нагрітого тіла з експериментальною отриманою;

- порівняння вигляду кривих, отриманих для різних температур;
- аналізу причин розбіжностей графіків залежності $r(\chi, T)$ від значень температури тіла;
- узагальнення результатів аналізу і порівняння та формулювання висновків.

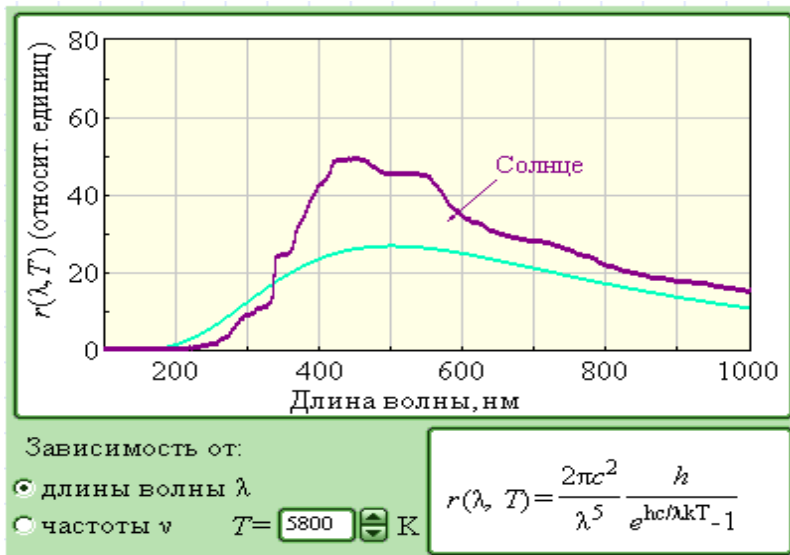


Рис.1. Фрагмент комп'ютерної моделі „Випромінювання абсолютно чорного тіла”.

Більш цікавим і вмотивованим для студентів є поєднання віртуального і реального експерименту. Прикладом можливості такого поєднання є виконання лабораторної роботи „Визначення індукції магнітного поля соленоїда” під час якого ми використовували комп'ютерну модель „Магнітне поле соленоїда” з ППЗ „Открытая физика 2.5” рис. 2 [7].

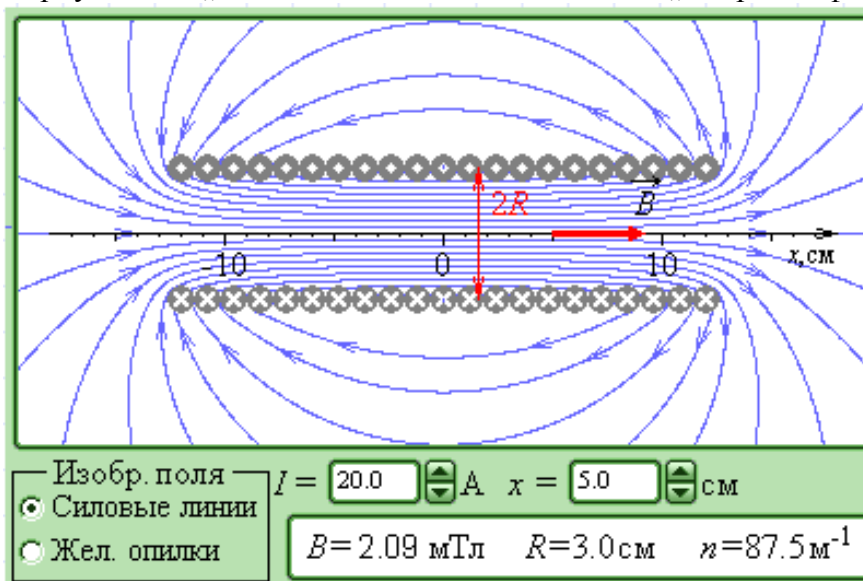


Рис.2. Фрагмент комп'ютерної моделі „Магнітне поле соленоїда”.

Як бачимо комп'ютерна модель демонструє структуру магнітного поля соленоїда і дозволяє робити вимірювання індукції магнітного поля в різних точках на осі котушки. Для якісної демонстрації реального магнітного поля соленоїда пропонуємо студентам виконати дослід із залізними шнурками та визначити ідентичність моделі і реальної картини.

Під час захисту лабораторних робіт крім тестів ефективними є комп'ютерні ігри, які дозволяють відтворювати реальні дії виконавців, аналізувати запропоновані в ППЗ ситуації, приймати обґрунтовані рішення.

Зазначені шляхи залучення студентів до самостійної роботи з підготовки і проведення лабораторних дослідів з фізики сприяють також створенню комунікативного середовища, яке забезпечується співпрацею викладача і студентів.

Висновок: Розвиток інформаційних технологій дає можливість оновити методику навчання учнів фізики, підвищити якість цього процесу шляхом впливу на мотивацію

студентів та розвиток їх мислення. **Перспективним** виглядає дослідження можливостей інших технологій навчання у розв'язанні окреслених педагогічних проблем.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Атаманчук П.С., Мендерецький В.В. Пропедевтика експериментальних умінь учнів // Рідна школа. – 1992. – №9-10. – С. 56-58.
2. Коршак Є.В., Шут М.І., Грищенко Г.П., Савченко В.Ф. Особливості структури вивчення фізики у 12-річній школі: Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського держ. пед. ун-ту: Серія педагогічна: Модель середньої фізичної освіти в умовах переходу на 12-річний термін навчання. – Вип. 7. – Коломия: ВТП “ВІК”, 2001.
3. Пасічник Ю.А., Створення дидактичних матеріалів до лекції з фізики при використанні Інтернету: Зб. наук. пр. Чернігівського держ. пед. ун-ту ім.Т.Г.Шевченка. – Вип.36. – Чернігів, 2006. – С.66-71.
4. Пионова Р.С. Педагогика высшей школы. – М., 2002. – С.189.
5. Подопригора Н.Н. Вступ до навчального фізичного експерименту: для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2003. – С.125.
6. Федішова Н.В. Пропедевтична підготовка студентів-фізиків до виконання фізичних лабораторних практикумів // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики. – Т. 2. – Кривий Ріг, 2001. – С. 342-350.
7. Відкритий коледж “Фізика” <http://www.college.ru/physics/>.

УДК 378

Перець О.Б.

ДО ВИВЧЕННЯ СТРУКТУРИ ТА ФУНКЦІЙ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО- МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглядається структура та функції педагогічного проектування. Подано результати аналізу досліджень, присвячених проектно-педагогічній діяльності, виокремлено особливості застосування проектної методики під час викладання природничо-математичних дисциплін в умовах інформатизації освіти

The author considers structure and functions of pedagogical projecting. The article presents the findings of the research devoted to projecting-pedagogical activity and some separated peculiarities of using projecting methods while teaching naturally-mathematics with sufficient provision of information technologies in education

В умовах соціально-економічних змін пряме наслідування і копіювання соціального та наукового досвіду минулих поколінь, ставка на пасивне засвоєння знань і навичок, у багатьох випадках відірваних від реальності й життєвих інтересів, стає мало корисним. Педагогічне проектування є функцією будь-якого педагога, що є не менш значущою, ніж організаторська, гностична або комунікативна.

Пошук ефективних шляхів підготовки майбутніх учителів до проектно-педагогічної діяльності є одним із провідних завдань вищої школи. Основні напрями науково-дослідницької роботи визначено Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття), Законом України “Про освіту”, цільовою комплексною програмою “Вчитель”.

З огляду на вищезазначене проблема впровадження педагогічного проектування під час викладання природничо-математичних дисциплін є *актуальною*.

Аналіз публікацій. Методологічно-теоретичні положення професійно-педагогічної підготовки вчителів визначені у працях О.А.Абдуллої, В.І.Бондаря, І.А.Зязюна, Н.В.Кузьміної, О.Г.Мороза, М.І.Шкіля, О.І.Щербакова, М.Д.Ярмаченка та ін. Натомість, про-

блеми формування проектно-педагогічних умінь висвітлюються як часткові питання в плані більш загальних наукових досліджень або як складові компоненти гностичних, організаторських, комунікативних умінь і частіше в ракурсі підготовки до виховної роботи майбутніх учителів. У деяких публікаціях педагогічне проектування розглядається як важливий компонент виховної діяльності (В.С.Безрукова, В.П.Беспалько, В.І.Загвязинський, Н.В.Кузьміна, Ю.М.Кулюткін, І.П.Підласий, І.І.Коновальчук та ін.). Водночас, науковці відзначають досить низький рівень сформованості проектувального компоненту в загальній системі дидактичних умінь (А.О.Деркач, В.О.Кан-Калік, М.Д.Нікандров, Н.Г.Ничкало, М.М.Поташник, С.Ф.Щербак та ін.). Окремим питанням підготовки майбутніх учителів до проектування педагогічних процесів присвячені дисертації С.С.Антоненко, І.С.Дмитрика, Г.І.Кіт, Є.М.Кузьміної, Н.В.Маркової, Г.Є.Муравйової, Т.Ю.Подобедової, І.М.Шапошнікової.

Аналіз публікацій та власного досвіду підготовки студентів-математиків до професійно-педагогічної діяльності свідчить, що структура педагогічного процесу у ВНЗ орієнтована на засвоєння теоретичної інформації, але сучасне суспільство потребує вчителів, які володіють творчою активністю, самостійністю, проблемним стилем мислення. Постійне зростання об'єму нової інформації впливає на всі сфери життя й, зокрема на сферу освіти. Інформаційні технології починають впроваджуватись у педагогічний процес. Застосування інформаційних технологій у процесі навчання було предметом дослідження таких учених, як І.М.Богданова, М.І.Жалдак, Т.І.Койчева, Н.В.Морзе, Є.С.Полат та ін.

Проте, проблема підготовки студентів-математиків до проектно-педагогічної діяльності ще не була предметом спеціального вивчення. Під час викладання природничо-математичних дисциплін в умовах інформатизації освіти педагогічне проектування має особливу структуру, розкрити яку і є *метою даної статті*.

Педагогічне проектування являє собою складне самостійне явище, зрозуміння якого неможливе без звернення до його технічних та гуманітарних коренів, традицій і сучасних досягнень у педагогіці, що у свою чергу визначає його методологію й перспективи подальшого розвитку.

Педагогічне проектування має технічні корені – інженерія, архітектурне будівництво, машинобудування і т.ін. Слово “проектування” має коренем слово “проект” (з латинського *proiectus*), що означає “кинутий уперед”, тобто задум у вигляді прообразу об'єкта. Французьке слово “*projet*” перекладається, як “намір, який буде здійснений у майбутньому”. Відомий філософ Мартин Хайдеггер стверджував: “Людина – свій власний проект”, тобто людина може стати такою, якою сама захоче. Курсовий і дипломний проект, проект закону, проект будівлі, розроблений план у технічних професіях та інших спеціальностях – все це відповідає тлумаченню слова, даному у словниках.

Засади проектування взагалі зародилися ще в античності. У добре відомих працях Платона “Государство” и “Законы” детально оговорюється проект того, що потім отримало назву “ідеальної держави”.

У 20-30 роки минулого століття в літературі з'являється вимога проектувати соціальні запити, а не тільки заводи і будівлі. Прихильники проектування впевнені, що проектувати можна все: місто, предметне середовище, науку, управління, поведінку людей, системи діяльностей. Засновниками проектної парадигми в педагогіці стали А.С. Макаренко, В.О.Сухомлинський та інші видатні педагоги 20-х – 30-х років, які зіграли роль конструкторів нової педагогіки. „Педагогічне проектування – це необхідний початковий момент в організації виховного процесу. Як не можна без проекту побудувати будинок, так не можна й виховати певних потрібних людей, якщо не мати уявлення про те, які якості вони повинні мати. Лише через проектування можна включати виховні цілі в організацію об'єктивного процесу виховання дітей” [5: 68]. Ідея, реалізована в реальній практиці проектної діяльності А.С.Макаренка, мала важливе значення у формуванні теорії і практики проектування в галузі освіти.

У 60-70 роки в СРСР має місце розвиток методологічного руху, пов'язаного з іменами Г.П.Щедровицького, О.Г.Генисарецького, К.М.Кантора. Наприкінці 80-х років у нашій країні

починає формуватися масова практика проектування в галузі освіти, яка супроводжувалася серйозними філософськими, методологічними й науковими розробками. У 1989 році з'являється перша самостійна праця з педагогічного проектування відомого педагога В.П.Беспалько, яка стала початком цієї важливої галузі педагогіки.

Педагогічне проектування – це попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності учнів та педагогів [7: 215].

Технологія педагогічного проектування – це спосіб засвоєння і перетворення освітнього середовища, який відрізняється від традиційних засобів навчання тим, що потребує діяльності в умовах неповноти інформації, вибору альтернативних способів діяльності, системного розглядання об'єктів та процесів. Проблема формування проектної культури є актуальною тому, що вона за своєю суттю є прогресивною, життєво- та практико-орієнтованою, сприяє становленню соціальної зрілості студентів. Необхідність освоєння проектної культури ґрунтується на таких аргументах:

- проектування реалізує ідеї особистісно-орієнтованої педагогіки;
- проектування змінює тип мислення учасників проекту, наближаючи його до потреб ХХІ сторіччя;
- проектування є різновидом проблемно-орієнтованого навчання;
- проектування підвищує конкурентоспроможність учителя на ринку праці;
- проектування створює новий, сучасний, інноваційний образ будь-якої освітньої установи.

Визначення основних етапів розробки й реалізації педагогічного проекту є одним із найважливіших моментів створення теорії педагогічного проектування. Погляди вчених і практиків на структуру, компонентний склад, послідовність дій у процесі педагогічного проектування досить різняться. Наприклад, Е.І. Машбиць, виокремлює чотири рівні проектування: концептуальний, технологічний, операційний та рівень реалізації [6: 53–58]. На думку М.В.Кларіна, логіка педагогічного проектування полягає в підготовці цілей у їх максимальному уточненні, формулюванні з орієнтацією на досягнення результатів; підготовці матеріалу, засобів і організації процесу навчання відповідно до цілей; оцінки проміжних результатів, корегуванні навчання; аналізі та заключної оцінки результатів [4: 19]. В.С. Безрукава [1] вважає, що педагогічне проектування складається з: моделювання (створення педагогічної моделі – вибір та формулювання цілей проекту, основних шляхів їх досягнення), проектування (створення проекту – подальша розробка створеної моделі і доведення її до рівня практичного застосування), конструювання (створення конструкта – подальша деталізація створеного проекту, яка наближає його до застосування). Близькою до такого опису етапів є думка Н.О. Яковлевої, яка відмічає, що „ у своєму розвитку педагогічне проектування проходить ряд послідовних етапів: винахідництво, створення одиничного експериментального зразка, експеримент й оформлення заключного проекту” [10: 12]. У своєму дослідженні стосовно підготовки вчителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування Т.Ю.Подобєдова виокремлює такі структурно-функціональні компоненти педагогічного проектування: прогнозування (оформлення ідеї проекту), моделювання (створення моделі), конструювання (створення конструкта), відтворення (реалізація проекту) [9]. Цікавими з наукової точки зору є й підходи зарубіжних учених до питань дослідження структури і функцій проектування. Класичним вважається положення Дж.К. Джонса про те, що процес проектування у своєму розвитку проходить три етапи: дивергенції (розширення кордонів проектної ситуації з метою забезпечення достатньо широкого простору для пошуку рішення), трансформації (створення принципів і концепцій), конвергенції (вибір оптимального варіанту розв'язання з безлічі альтернативних) [3: 91].

Аналіз зазначених та інших підходів, власний досвід роботи на фізико-математичному факультеті дозволили нам виокремити, узагальнити й систематизувати основні етапи і практичні дії зі створення педагогічного проекту. Враховуючи особливості викладання природничо-математичних дисциплін, виділимо такі структурно-функціональні компоненти педагогічного проектування:

1) планування:

- вибір галузі проектування, визначення проблеми, мети, актуальності проекту;
- збір матеріалів, ресурсів, можливостей за обраною тематикою;
- прогнозування результатів з урахуванням типології проекту (автором найбільш розробленої й обґрунтованої класифікації типів проектів є колектив під керівництвом професора Є.С. Полат [8: 10–17]).

Під час розробки, наприклад, математичного проекту доцільніше було б обирати такі розділи або теми, які демонструють зв'язок математичних дисциплін з іншими науками та галузями знань, можливість застосування отриманих знань у реальному житті. Цей етап потребує від педагога творчого підходу, широти математичних знань, передбачення очікуваних результатів і є, на нашу думку, найбільш складним та відповідальним.

2) дослідження:

- аналіз одержаної на попередньому етапі інформації, умов досягнення мети, вибір основних методів дослідження;
- синтез нових знань, узагальнення інформації з подальшою конкретизацією, встановлення міжпредметних зв'язків;
- виявлення можливостей застосування результатів проекту.

У процесі створення природничо-математичних проектів цей етап сприяє розвитку навичок математичного (логічного) мислення, розширенню кругозору, встановленню інтеграційних зв'язків з іншими галузями науки. Від керівника проекту можливо будуть потрібні консультації з теоретичних питань та способів застосування математичних методів;

3) корегування:

- розробка критеріїв оцінювання діяльності учасників проекту і результатів роботи;
- структурування, деталізація створеного проекту, наближаючи його до застосування;
- аналіз роботи та виправлення помилок.

На цьому етапі вдосконалюються одержані результати, розробляються дидактичні та методичні матеріали, розвиваються вміння критично ставитися до власної і чужої праці, опонувати, знаходити й виправляти помилки; можливе часткове втілення, апробування й уточнення теоретичної та практичної частини проекту;

4) звітність та реалізація:

- остаточне формулювання результатів проекту;
- створення форм звітності – комп'ютерних презентацій, веб-сайтів, публікацій;
- впровадження одержаних результатів та виявлення перспектив подальших досліджень.

Слід зазначити, що здійснення кожного з етапів проектування під час викладання природничо-математичних дисциплін потребує застосування сучасних інформаційних технологій. При цьому, в межах студентського проектування можуть використовуватися як електронні видання, спрямовані на викладання теоретичної інформації, так і засоби автоматизації обчислень, якщо це потрібно в ході реалізації проекту. Застосування комунікаційних ресурсів, локальних і глобальних комп'ютерних мереж студентами у процесі роботи над математичним проектом дозволяє здобувати необхідну інформацію з різноманітних джерел зі всього світу, дає можливість оперативного обміну інформацією та новими ідеями з колегами і спеціалістами.

Такий підхід до проведення дослідницького проектування сприяє:

- отриманню додаткових знань та навичок, необхідних для розв'язання математичних і життєвих задач;
- підвищенню мотивації здобуття нових знань, необхідних для роботи над проектом;

- розвитку самостійної діяльності студентів як при досягненні цілей проектування, так і в оволодінні необхідними для цього інформаційними та телекомунікаційними технологіями;
- виявленню та розвитку творчих здібностей, які дозволяють проводити математичні, статистичні, економічні й інші дослідження відповідно до власних оригінальних ідей та підходів;
- з'ясуванню студентами важливості й ефективності застосування засобів автоматизації та інформатизації в ході дослідницького проектування в галузі вищої математики та її застосування;
- опануванню навичками спілкування з колегами щодо розв'язання теоретичних і прикладних задач, застосування відповідного програмного забезпечення, виконання проектного завдання колективно в поєднанні з дослідженнями, які проводяться іншими студентами.

Необхідно зазначити, що під час викладання математичних дисциплін традиційні методи навчання (лекції, практичні заняття) є також необхідними і важливими в силу складності сучасного теоретичного матеріалу. Завдання викладача – передати весь набір своїх знань, умінь та навичок зі свого предмета студентам. Однак, практика свідчить, що передати всю інформацію без втрат неможливо. Реальний об'єм математичних знань постійно зростає, звідки випливає, що освіта – це не лише передача інформації, а дещо принципово інше. Розвиток потенційних здібностей молодої людини, вміння самостійно аналізувати нову інформацію та робити власні висновки – важлива частина вищої освіти, особливо математичної.

Висновки. Отже, органічне поєднання педагогічного проектування, традиційних методів навчання та новітніх інформаційних технологій, на нашу думку, буде сприяти підвищенню якості математичної освіти й розвитку активності майбутніх фахівців.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в розробці та експериментальному апробуванні технології педагогічного проектування під час викладання природничо-математичних дисциплін із застосуванням засобів інформатизації освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика // Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Просвещение, 1989. – 191 с.
3. Джонс Дж.К. Методы проектирования / Пер. с англ. – 2-е изд., доп. – М.: Мир, 1986. – 326 с.
4. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических школах. – М.: Педагогика, 1995. – 174 с.
5. Козлов И.Ф. Педагогический опыт А.С.Макаренко. – М.: Просвещение, 1987. – 167 с.
6. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: Педагогическая наука – реформе школы. – М.: Педагогика, 1998. – 192 с.
7. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
8. Полат Е., Петров А., Бухаркина М., Моисеева М. Что такое проект. Типология проектов // Відкритий урок. Розробки. Технології. Досвід. – 2004. – № 5-6. – С.10-17.
9. Подобедова Т.Ю. Підготовка майбутніх вчителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський нац. пед. ун-т ім.Т.Шевченка. – Луганськ, 2005. – 241 с.
10. Яковлева Н.О. Проектирование как педагогический феномен// Педагогика. – 2002. – №6. – С. 8-14.

ХАРАКТЕРНІ ОЗНАКИ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ВЧИТЕЛЯ

У даній статті визначено характерні ознаки музично-естетичних орієнтацій вчителя як чинника професійно-педагогічної діяльності.

The characteristic features of the teacher's musically-esthetic orientations as a factor of professionally-pedagogical work are defined in the article.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства особливої гостроти й актуальності набувають питання духовного розвитку особистості, формування естетичного ставлення до дійсності і мистецтва, підготовки майбутніх учителів до активного використання художньо-естетичних цінностей у навчально-виховному процесі. Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти України система освіти має забезпечити формування особистості та професіонала-патріота України, який усвідомлює свою належність до сучасної європейської цивілізації, чітко орієнтується в сучасних реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовленої до життя і праці у ХХІ столітті.

Важливим проявом професійної культури сучасного вчителя є вміння орієнтуватися у багатогранному світі художньо-естетичних цінностей, глибоко сприймати, оцінювати та інтерпретувати твори різних видів мистецтва, спиратися на освітньо-виховні можливості діяльності за законами краси та залучати до неї учнівську молодь. У своєму ставленні до прекрасного вчитель повинен спиратися на чітко визначені критерії, які б відповідали суспільним вимогам, задовольняли особисті інтереси та потреби, естетичні уподобання та ідеали.

Сучасна вища школа спрямовує свої зусилля на успішне вирішення питань, пов'язаних з формуванням у майбутніх учителів музично-естетичних орієнтацій. Необхідність розв'язання цих питань зумовлена соціальними, культурологічними та педагогічними процесами. На соціальному рівні формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів пов'язана із реалізацією комплексної програми "Вчитель", яка передбачає підготовку високопрофесійних педагогів, здатних до успішної організації освітньо-виховного процесу із широким залученням цінностей художньої і, зокрема, музичної культури суспільства.

На культурологічному рівні формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів розглядається як один із важливих проявів культуротворчості пов'язаної із збереженням, розповсюдженням, збагаченням цінностей художньої культури в житті сучасника. Вчитель покликаний бути активним учасником культуротворчих процесів і своїм власним прикладом сприяти підвищенню ролі культуротворчої діяльності в освоєнні дійсності за законами краси, гармонії, цілісності, виразності тощо.

З педагогічного погляду формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів вимагає відповідного програмно-цільового та технологічного забезпечення, створення відповідних інформаційних та організаційних умов. Особливо важливими і водночас недостатньо реалізованими у вирішенні вказаної проблеми залишаються освітньо-виховні можливості поза навчальною діяльністю студентів вищих педагогічних навчальних закладів. У зв'язку з цим виникає ряд діалектичних суперечностей, які слід розв'язати на науково-педагогічному рівні. До них можна віднести протиріччя: між суспільним розумінням необхідності формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів і недостатнє вирішення цього питання в системі професійно-педагогічної освіти; між потенційними можливостями поза навчальною діяльністю у формуванні музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів та відсутністю теоретично обґрунтованих педагогічних умов ефективно організації цього процесу; між існуючою практикою епізодичного звернення до

музичного мистецтва у позанавчальній діяльності та необхідністю програмно-цільового забезпечення формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів.

Необхідність успішного розв'язання існуючих протиріч та цілеспрямованого формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів у позанавчальній діяльності передбачає прийняття відповідних педагогічних рішень. Відповідь на окремі аспекти вказаної проблеми дозволяють отримати результати наукових досліджень у галузі філософії, естетики, культурології, мистецтвознавства, психології та педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ученим вдалося дослідити такі теоретико-методологічні питання, як сутність музично-естетичних орієнтацій особистості (В.Дряпіка, О.Костюк, І.Ляшенко, А.Сохоп, Г.Тарасов, Л.Черкашина, М.Южанін); роль художнього сприйняття у формуванні музично-естетичних орієнтацій (Б.Мейлах, Б.Теплов, І.Котляревський); естетична оцінка музичних творів (М.Гирасимова-Персидська, Д.Кабалевський, Л.Кадцин); психологічні засади музичного мислення (Б.Асаф'єв, В.Бобровський, Т.Бондаренко, А.Горюхіна); особливості просторово-часового сприйняття музичних творів (М.Араковський, Є.Назайнінський, М.Старчеус).

Особливий інтерес викликають теоретичні дослідження у галузі художньо-естетичної освіти і виховання учнівської і студентської молоді (В.Бутенко, Л.Коваль, І.Критська, О.Олексюк, Г.Падалка), наукові праці, присвячені формуванню естетичного ставлення до дійсності і мистецтва (Н.Миропольська, О.Рудницька, О.Семашко, Г.Тарасенко, Ю.Юцевич), визначенню критеріїв естетичної оцінки та розвитку естетичної свідомості (Р.Дзвінка, Л.Григоровська, Ю.Соколовський), формуванню художнього інтересу, образного мислення (О.Дем'янчук, І.Карпенко, Є.Квятковський, В.Петрушин, Л.Яковенко), формуванню естетичних потреб (Є.Коцюба, Л.Коган, Л.Філатова), розвитку творчих та музичних здібностей студентів (В.Андрєєв, Л.Масол, Л.Момод, Л.Савченко, Т.Стратан, С.Торічна).

Ураховуючи незаперечну цінність існуючих здобутків вчених, слід зазначити, що проблема формування музично-естетичних орієнтацій майбутній учителів у позанавчальній діяльності ще не знайшла достатнього висвітлення у науково-педагогічній літературі. У зв'язку з цим актуального характеру набувають питання подальшого вивчення музично-естетичних орієнтацій як важливого прояву духовно-практичного зв'язку зі світом прекрасного виділення характерних ознак та особливостей музично-естетичних орієнтацій майбутніх вчителів, а також теоретичного обґрунтування педагогічних умов що забезпечують ефективне формування музично-естетичних орієнтацій студентів педагогічних навчальних закладів у позанавчальній діяльності.

Завдання нашого дослідження зумовлені тим, що музично-естетичні орієнтації є необхідними для кожної людини, дозволяють свідомо ставитися до проявів прекрасного у сфері музичного мистецтва, наповнюють життєвий досвід важливими почуттями, переживаннями, естетичними уподобаннями тощо. Водночас, роль музично-естетичних орієнтацій значно збільшується в умовах діяльності людини, пов'язаної з організацією навчально-виховного процесу. Ця обставина зумовила необхідність розгляду питання про характерні ознаки музично-естетичних орієнтацій учителя та їх місце у навчанні та вихованні учнівської молоді.

Результати дослідження. За підсумками науково-теоретичного аналізу зазначеного питання нами були виділені характерні ознаки музично-естетичних орієнтацій учителя.

Однією з характерних ознак музично-естетичних орієнтацій учителя є **особистісна зумовленість**. Це означає, що орієнтаційна діяльність учителя в системі спілкування зі світом музичного мистецтва не є абстрагованою, а завжди відзначається певним особистісним змістом, актуалізованими почуттями, думками, оцінними судженнями тощо. Учитель виявляє вибіркоче ставлення до музики, керуючись передусім тим, що знаходить позитивний емоційно-естетичний відгук, співвідноситься з актуалізованими в естетичній свідомості почуттями і потребами, смаками та ідеалами.

Результати досліджень учених (А.Буров, В.Василенко, І.Зязюн, Г.Падалка та ін.) переконують у тому, що в системі професійно-педагогічної діяльності вчителя музично-

естетичні орієнтації повинні мати особистісну зумовленість і засвідчувати наявність необхідних механізмів взаємодії зі світом прекрасного. Безумовно, ця якість не є спадковою і передається вчителю від попереднього покоління за допомогою музично-естетичних цінностей. Вони мають соціально-історичну зумовленість, характеризуються певним змістом та функціональною значимістю. Як зазначають учені, естетичні цінності є результатом тривалого соціально-історичного процесу набуття та усвідомлення соціокультурного досвіду, створення духовної та матеріальної бази як основи виникнення естетичних відносин. Естетичні цінності, засвоєні вчителем, виступають у ролі проєкції духовно-культурних ідей соціально-історичної, культуротворчої, гуманістично орієнтованої суспільної практики.

На думку дослідників, естетичні цінності засвідчують відношення естетичних властивостей, явищ та предметів до потреб, інтересів, смаків та ідеалів особистості та суспільства в цілому. Це означає, що в музично-естетичних орієнтаціях учителя знаходять відображення його почуття, думки, оцінне ставлення. Саме завдяки конкретній взаємодії суб'єкта і об'єкта естетичного ставлення твори мистецтва набувають певну цінність. Набувши статус естетичної цінності вони стають спроможні реалізувати новий більш потужний духовно-естетичний вплив на особистість у процесі її становлення, формування та духовного зростання.

Окремі особливості формування музично-естетичних орієнтацій учителя знайшли відображення у наукових публікаціях О.Софіщенко, В.Кузнецова, М.Волос та ін. Зокрема, дослідники зазначають, що система естетичних цінностей являє собою складне духовно-функціональне утворення особистості, яке охоплює сукупність певних уявлень, понять, а також способів діяльності, що дозволяють сприймати, високо цінувати і примножувати прекрасне у матеріальній і духовній сфері. При цьому автор визначає систему естетичних цінностей як сукупність практичного, програмно-цільового досвіду освоєння прекрасного у навколишній дійсності [1: 18].

Відомо, що в процесі соціокультурної практики предмети і явища дійсності набувають естетичної цінності і на цій основі здійснюють свій вплив. Вплив музично-естетичних цінностей на вчителя зумовлений станом його духовного, естетичного розвитку, визначається його готовністю до активної взаємодії з проявами прекрасного в дійсності й мистецтві. При цьому спостерігається різний рівень освоєння вчителем естетичних цінностей, залежно від наявного досвіду сприймання музичних творів, їх оцінки, інтерпретації тощо. При цьому слід зазначити, що вчитель власним прикладом засвідчує спроможність самостійно орієнтуватись у світі музичного мистецтва, підтверджує свою особистісну спроможність устанавлювати плідний діалог зі світом прекрасного в житті і мистецтві.

Важливою ознакою музично-естетичних орієнтацій учителя є **тісний зв'язок із цінностями світової та національної художньої культури**. Учитель покликаний бути провідником дитячої та юнацької аудиторії у світ високих ідей, досконалих творчих рішень, оригінальних способів художньо-естетичного відображення навколишньої дійсності. Саме тому його музично-естетичні орієнтації повинні відповідати критеріям високого мистецтва, засвідчувати перевагу цінностям досконалої художньої творчості. Взаємозалежність музично-естетичних орієнтацій учителя з цінностями художньої культури відмічена у дослідженнях учених В.Асмуса, М.Храпченка та ін. На думку, Н.Миропольської художня культура впливає на психічне вдосконалення вчителя, формує його естетичне ставлення до мистецтва, збагачує систему ціннісних орієнтацій та потреб. Необхідність використання вчителем найважливіших проявів художньої культури зумовлена тим, що вона є відносно самостійною і більш організовано творчою системою, яка репрезентує себе предметами мистецтва за допомогою широкого спектра способів соціальної комунікації, націлює вчителя на розвиток внутрішньої свободи мислення, вироблення ціннісного погляду на навколишню дійсність, розвиток і виховання людини [2: 43].

Можна бачити, що для сучасного вчителя цінності світової та національної художньої культури відкривають широку можливість для прийняття змістовних рішень щодо розвитку учнів, формування художнього світогляду, мислення тощо. Особливого значення вони набувають у період суспільного оновлення, коли відбувається зміцнення демократичних принципів виховання особистості, реалізація можливостей творчої самобутності особистості, визначення її естетичного ставлення до життя і мистецтва на основі вимог гуманізму, науковості, послідовності, систематичності, єдності, свідомості та діяльності за законами краси.

Музично-естетичні орієнтації вчителя є одним із чинників навчально-виховного процесу, який може бути сформований не шляхом репродуктивного переносу, а лише вироблення на основі глибокого освоєння художньо-естетичного досвіду минулого і сьогодення, у якому акумулюються художньо-творчі рішення, оригінальність мислення, унікальність почуттів, своєрідність поглядів на людину та її розвиток. Як зазначають дослідники (Н.Южанін, В.Тугарінов та ін.), цінності художньої культури завжди мають дві складові – потенційну, яка цілком замкнена в змісті і формі самого твору мистецтва, а також актуальну, яка реалізується саме у процесі художнього сприйняття людиною [3: 24].

Для розвитку музично-естетичних орієнтацій учителя потрібен тісний зв'язок з творами мистецтва, які є носіями високих духовних, естетичних, культурних, національних та загальнолюдських цінностей. Адже цінність художнього твору виявляється у взаємодії та співвідношенні його компонентів: змісту, ідеї, засобів виразності, матеріалу, форми тощо. Як пише Н.Миропольська, глибоке значення та розуміння вчителем великих творінь є основою його естетичного ставлення до мистецтва, впливає на найважливіші прояви життєдіяльності, способи самоствердження та самореалізації [2: 41]. Усвідомлення художньої цінності твору – необхідний для формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів процес цілісного системного комплексного аналізу й інтерпретації художнього твору та художнього образу стосовно сукупності засобів, прийомів, художніх принципів, технологічних і композиційно-структурних особливостей здійснення авторського задуму відносно існуючих і актуалізованих у певний період наукових знань і творчо-світоглядних установок з урахуванням історико-соціальних чинників виникнення твору.

До характерних ознак музично-естетичних орієнтацій учителя слід віднести **системний характер виявлення**. Можна бачити, що у своєму ставленні до музичних цінностей учитель виявляє певну послідовність, виваженість, системність. Адже від поміркованості та ґрунтовності його музично-естетичних орієнтацій залежить задоволення особистісних інтересів і потреб, а також утворення плідного діалогу з мистецтвом з метою збагачення художньо-естетичного досвіду учнів.

Музичні цінності, як зазначають дослідники Н.Гартман, Б.Асаф'єв, А.Сохор, Т.Чередниченко, Ю.Южанін та ін., мають певні особливості функціонування, відрізняються способами і формами свого існування, процесами впливу на сприйняття. Музичні цінності є багатофункціональними, можуть бути корисними у вирішенні прикладних, формувальних, пізнавальних, гедоністичних, комерційних, виховних, комунікативних, компенсаторних завдань. Вони виявляють себе як художньо-актуальні, музично-змістовні, майстерно виконані, новаторські, такі, що мають самоцінність. Цінності музичного мистецтва визначаються фахівцями як прикладні, проміжні та автономні. Вони репрезентують приналежність певного твору за кількістю ознак до музичного мистецтва в цілому, дозволяють виявляти відповідні характеристики у будь-якому музичному творі синтетичного та інтегрованого типу.

Зазначене переконує в тому, що музично-естетичні орієнтації вчителя не можуть бути мозаїчними за характером виявлення. Вони повинні відповідати вимогам системного встановлення діалогу зі світом музичного мистецтва, забезпечувати його оцінку за критеріями професійної музики. До таких критеріїв належить: позитивність (гуманістична спрямованість музики), значущість (велич музики), оригінальність (новизна, нестандартність, свіжість музики), повнота вираження музичної ідеї (максимальна реалізація

творчого задуму). Системний характер виявлення музично-естетичних орієнтацій учителя покликаний забезпечувати розкриття світоглядного, морального та естетичного змісту музичних творів.

Важливість системного виявлення музично-естетичних орієнтацій вчителя пов'язана з тим, що музична культура суспільства охоплює не лише твори мистецтва, але й процеси їх створення, зберігання, використання на практиці. Визначаючи своє ставлення до музичних цінностей, учитель повинен орієнтуватися на музичні образи, а також явища суспільної музичної свідомості. Як зазначають учені, музична культура соціуму являє собою “єдність музики та її соціального функціонування”. А. Сохор зауважує, що музична культура існує як актуальна і така, що зберігається [4: 75].

М. Старчеус пише, що музичну культуру часто розуміють як систему художніх цінностей, які накопичуються, затверджуються і захищаються музичним мистецтвом і які існують у структурі життєвого світу особистості [5: 36].

Учителю важливо системно виявляти музично-естетичні орієнтації, ураховуючи, що музична культура передбачає різні стани свого існування: інтер'єрний, поведінковий та незалежний. В інтер'єрному стані музичної культури відбивається музичний досвід особистості, її психологічні властивості (уявлення, поняття, переживання, асоціації), існуючі музичні образи; у поведінковому стані виявляються способи функціонування музичної діяльності; у незалежному стані спостерігаються конкретні результати діяльності митців, твори мистецтва. Цінності музичної культури, як зазначають дослідники, є результатом музичної діяльності, “які здатні виявляти позитивний вплив на почуття, розум і волю людей”, а культура музичного сприйняття припускає володіння засобами (здібностями, вміннями, навичками та ін.), які дозволяють слухачеві приєднатися до цих цінностей [5: 36].

Системність музично-естетичних орієнтацій вчителя зумовлена якісним рівнем взаємодії з музичним мистецтвом. Адже вчитель у своєму естетичному ставленні до музичного мистецтва повинен ураховувати що це є складне соціокультурне явище, яке можна досягнути на основі складових системи, а саме: почуттів і розуму, свідомого і підсвідомого, раціонального та іраціонального. Зміст музичних інтонацій відкривається вчителем за допомогою значної кількості культурно-мовних систем тощо.

Відомо, що музичне мистецтво є мистецтвом інтонацій. Про це писали Б. Асаф'єв, В. Медушевський, С. Назайвінський, Б. Яворський та ін. Музика є художнім способом відображення дійсності звуковим матеріалом. Вона являє собою інтонаційний спосіб існування певних цінностей (духовних, художніх, естетичних) у “напруженій суб'єктивній цілісності й діяльній спрямованості на дійсність, яка є живим людським співвідношенням”. Саме тому музично-естетичні орієнтації вчителя покликані носити системний характер, охоплюючи складні прояви духовного, художньо-естетичного змісту.

За своєю природою музичне мистецтво є системним явищем, має широкі просторово-часові зв'язки, функціонує як на інтонаційно-прагматичному, так і на рівні образної цілісності. Учитель у своєму естетичному ставленні повинен бути готовим до системної взаємодії з музичним мистецтвом, виявляти розуміння того, що не все, що є музикою за звуковою належністю можна віднести саме до музичного мистецтва (авангардна музика ХХ ст., аматорське музикування, фонові-декоративні використання музичного матеріалу).

Безперечно, системний характер музично-естетичних орієнтацій вчителя передбачає урахування специфічних, історично-сформованих знаково-семантичних проявів. Адже музика як спосіб і форма пізнання і відображення навколишньої дійсності (природи, предметного середовища, людських відносин) має особливу знакову систему, яку можливо репрезентувати в акустичному та соціокультурному вимірах. Так, виявляючи музично-естетичні орієнтації вчитель повинен звертати увагу на звук, його акустичні властивості якості, способи існування та функціонування, а також інтонаційні процеси і закономірності музичного твору, його ладо-, акордо-, фантуро – формоутворення. Водночас, поза уваги вчителя не повинні залишатися соціокультурні прояви музичного мистецтва, його зв'язки з джерелами втілення композиторського задуму в музично-інтонаційному тексті. До них

можна віднести різні причини музичної творчості, життєдіяльності композитора, духовні та естетичні потреби суспільства [6: 162].

Виявляючи музично-естетичні орієнтації вчитель системно підходить до оцінки музичних явищ, поділяючи їх на прояви музичної культури, музичного мистецтва і музики як інтонаційного способу пізнання і відображення навколишнього світу у процесі композиторської творчості. Системний характер музично-естетичних орієнтацій вчителя дозволяє йому консолідувати естетичну і художню значущість музичних цінностей спрямувати зусилля на освоєння прекрасного в житті і мистецтві, глибоке сприйняття об'єктів музичного мистецтва і художньої культури.

Характерною ознакою музично-естетичних орієнтацій вчителя є їх **індивідуальні особливості та прояви**. Можна бачити, що у своєму ставленні до прекрасного вчитель прагне спиратися на власні сили, використовуючи набутий раніше досвід взаємодії з прекрасним. У ставленні до музичного мистецтва він покликаний бути самостійним, урахувати особистісні художньо-смакові уподобання, інтереси та потреби. За таких обставин музичні цінності виступають одним із вагомих чинників його духовного розвитку.

У науковій літературі наголошується на ролі особистісної зумовленості музично-естетичних орієнтацій вчителя, їх зв'язку з почуттями, інтересами, потребами, ідеалами, здібностями, смаками та установками. Про це пишуть у своїх роботах вчені Г.Костюк, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн, К.Платонов та ін. На їх думку, індивідуальний аспект музично-естетичних орієнтацій вчителя пов'язаний з різними формами його психіки. Це дозволяє виділити на індивідуальному рівні такі компоненти: діяльнісні (емоційно-почуттєві, результативні, цілеутворюючі та мотиваційні прояви); соціально-психологічні (психофізіологічні якості, інтелектуальні процеси, досвід, самосвідомість, характер, спрямованість, спілкування); генетичний (задатки, здібності, що зумовлені генетичною природою особистості).

У процесі виявлення музично-естетичних орієнтацій вчителя беруть участь компоненти його когнітивної, афективної, діяльнісної та соціально-психологічної сфер. Так, когнітивна сфера вчителя охоплює психічні процеси, які є вагомими у виявленні музично-естетичних орієнтацій і пов'язаних з такими проявами, як відчуття, сприймання, пам'ять, увага, мислення, інтелект, уява, творчість. Ураховуючи, що музичне мистецтво характеризується специфічним функціонуванням структурно-композиційними законами, інтонаційно-процесуальною природою, особливостями "транслявання", особливо важливими є готовність вчителя до сприйняття музичних творів, наявність досвіду освоєння естетичного в дійсності і мистецтві; підвищена чутливість до отримання обробки та аналізу художньо-естетичної інформації. Як зазначає А.Сохор, слухач може зрозуміти і пережити зміст музики, якщо буде здатний усвідомлено сприймати музичний потік, відчувати взаємозв'язок та взаємозалежність від його елементів.

Естетичне ставлення вчителя до музичного мистецтва засвідчує про актуалізовані особистісні прояви, зокрема його почуття, потреби, інтереси, пріоритети, прагнення, установки, смаки та ідеали. Зокрема, естетичні ідеали виконують функції ціннісно-орієнтуючого чинника у життєдіяльності педагога в силу того, що відзначаються активним духовно-творчим відображенням дійсності, охоплюють позитивні, гуманістичні ознаки спроможні вносити певну корекцію у сферу потреб, світогляду, діяльності тощо.

Учитель відзначається тим, що має сформований досвід освоєння системи естетичних цінностей, особистісно визначені ідеали та смакові уподобання у сфері музичного мистецтва. Це дозволяє йому виявляти необхідну музично-естетичну орієнтацію, позитивно впливати на художньо-естетичну свідомість учнівської молоді. При цьому слід зазначити, що музично-естетичні орієнтації вчителя мають відповідати критеріям, визначеним у суспільній практиці і носити програмно-цільову спрямованість, пов'язану із забезпеченням всебічного, гармонійного розвитку учнів. Естетико-виховна діяльність педагога під впливом особистісних музично-естетичних орієнтацій покликана впливати на естетичну свідомість учнів, формувати у них якості гармонійної особистості. На цьому наголошує

Н. Миропольська, зазначаючи, що мистецтво, як складова культури, передає і програмує особистісне ставлення до навколишнього світу, яке є важливою характеристикою рівня художньої культури людини, охоплює її переживання, почуття, думки, смаки, ідеали, створює реальні можливості ціннісного орієнтаційного впливу.

Характерною ознакою музично-естетичних орієнтацій вчителя є **опора на різні види досвіду взаємодії з мистецтвом**. Про це пишуть вчені Б.Асаф'єв, М. Араковський, Ю.Кремльов, Г.Тарасов, Ю.Холоков, В.Медушевський та ін. На їх думку, в основі музично-естетичних орієнтацій вчителя знаходиться набутий раніше соціальний, художній та естетичний досвід, який складається зі знань, умінь і навичок взаємодії з музичним мистецтвом, закріплюється в естетичній свідомості та використовується в умовах практики спілкування, пізнання та творення прекрасного в дійсності і мистецтві.

Зазначимо, що соціальний досвід вчителя є основою та когнітивною базою музично-естетичних орієнтацій, усвідомленого ставлення до прекрасного в мистецтві. Адже музичне мистецтво є своєрідною проекцією ідей, цінностей, якостей та властивостей, з якими особистість зустрічається у своєму житті. Виявляючи музично-естетичні орієнтації, вчитель тим самим виявляє прагнення до активного сприймання актуалізованих у житті почуттів, думок тощо. На цьому наголошує Є.Назайкінський, який вказує на особливу роль сенсорного, кінетичного та соціального досвіду, об'єктивну залежність життєвого і музичного досвіду від реальної дійсності.

Художній досвід вчителя пов'язаний із безпосередньо спілкуванням з творами мистецтва, їх сприйманням, оцінкою та інтерпретацією. Як зазначають дослідники (М.Волос, В.Медушевський, Н.Савченко та ін.) завдяки художньому досвіду вчитель отримує можливість свідомо ставитися не лише до сприйнятого але й того, що викликає певний інтерес, потребу тощо. З погляду дослідників, художній досвід є дією складної системи, пов'язаної з процесом пошуку, виокремлення об'єкта, оцінки, сприйняття. Це дозволяє актуалізувати елементи минулого, утримувати в пам'яті реальні перцептивні дані а також передбачати майбутнє у спілкуванні зі світом мистецтва.

Визначаючи необхідність формування музично-естетичних орієнтацій вчені наголошують на важливості естетичного досвіду вчителя, який покликаний створити передумови для плідної комунікації з мистецтвом. Естетичний досвід пов'язаний зі сприйманням, осмисленням проявів прекрасного в мистецтві, утворює необхідний для оцінної діяльності тезаурус, формує художнє світосприйняття, дозволяє розуміти семантичні можливості музичної мови, спиратися на асоціативний фонд накопичений у сфері музичного мистецтва протягом тривалого історичного часу.

Характерною ознакою музично-естетичних орієнтацій вчителя є їх активне **використання у навчально-виховному процесі**. Відомо, що під час прийняття професійно-педагогічних рішень вчитель спирається не лише на інтелектуально-понятійні основи своєї діяльності, але й керується своїми почуттями, уподобаннями, розумінням прекрасного, гармонійного, цілісного, виразного, визначеного під впливом музичного мистецтва. Учитель завжди прагне знайти адекватне вирішення навчально-виховних проблем. І в цьому йому допомагають музично-естетичні орієнтації, які засвідчують про можливості урахування найважливіших складових цього процесу, зокрема самопочуття учнів, їх ставлення до навколишньої дійсності тощо.

Навчально-виховний процес в школі все частіше тяжіє до інтеграції різних дисциплін, форм та методів роботи. Особливо це стає відчутним в системі викладання мистецьких дисциплін (музики, образотворчого, театрального, хореографічного та інших видів мистецтва). Про це пишуть вчені Л.Бутенко, Л.Масол, Н.Миропольська, Г.Падалка, Г.Шевченко, Б.Юсов та ін. Вчитель покликаний сьогодні зміцнювати зв'язок різних видів мистецтва, давати учням панорамне бачення того, що відбувається у сфері розвитку різних видів та жанрів мистецтва. І в цьому відношенні музично-естетичні орієнтації педагога набувають важливого значення.

Важливо зазначити, що процес виховання засобами музики має носити відкритий характер, впливати на вирішення завдань не лише мистецької освіти, але й забезпечувати необхідним умови для зміцнення світоглядних, морально-правових, естетичних якостей особистості. Музично-естетичні орієнтації вчителя сприяють успішному вирішенню цих питань, допомагають у розвитку духовної культури, емоційних, інтелектуальних, творчих сил особистості. З погляду дослідників, мистецтво посилює здатність до інтелектуального мислення, пробуджує фантазію, уяву в галузі наукової творчості, сприяє опануванню точних наук.

Таким чином, музично-естетичні орієнтації вчителя є складним духовно-практичним утворенням, яке спонукає до активної взаємодії зі світом мистецтва, дозволяє успішно вирішувати складні питання професійно-педагогічного змісту. Здійснений нами теоретичний аналіз дозволяє константувати, що музично-естетичні орієнтації вчителя по-різному інтерпретуються вченими, що дозволяє розглядати їх як соціальну, психологічну та культурологічну категорії. Характерними ознаками музично-естетичних орієнтацій як чинника професійно-педагогічної діяльності вчителя є їх особистісна зумовленість, тісний зв'язок з цінностями світової та національної художньої культури, системний характер виявлення, індивідуальні особливості прояву, опора на різні види досвіду взаємодії з мистецтвом, а також активне залучення до навчально-виховного процесу. Усе це засвідчує про необхідність цілеспрямованого формування музично-естетичних орієнтацій вчителів та створення для цього необхідних педагогічних умов в системі професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Софіщенко О.В. Формування системи естетичних цінностей у студентів педагогічного навчального закладу: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Херсон, 2002. – 228 с.
2. Миропольська Н. Художня культура особистості // Мистецтво та освіта. – 2000. – №3. – С. 40 – 43.
3. Южанин Н. О некоторых закономерностях формирования художественных оценок // Критика и музыкознание. Сборник статей / Сост. Фомин В.С. – Л.: Музыка, 1975. – С. 23 – 36.
4. Сохор А. Социология и музыкальная культура / Вопросы социологии и эстетики музыки. Сборник статей. – Ч. 1. – Л.: Советский композитор, 1980. – 296 с.
5. Старчеус М.С. К проблеме типологии музыкального восприятия // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования: Сб. ст. / Сост. А.Г. Костюк. – К.: Музична Україна, 1986. – С. 29 – 44.
6. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 384 с.

УДК 378.14

Попова О.А.

КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ГРАМАТИЧНО ПРАВИЛЬНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ДВОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті визначено наукові засади когнітивного підходу до роботи над розвитком граматично правильного мовлення майбутніх педагогів гуманітарного профілю у двомовному середовищі та формування їхньої професійно-комунікативної компетенції.

The article defines scientific basics of cognitive approach to the work on development of future Humanities teachers' grammatically correct speech in bilingual environment and on formation of their professional communicative competence.

Пріоритетами державної політики, визначеними в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, є розвиток україномовного освітнього простору, формування національно-мовної особистості майбутнього вчителя. На сьогодні метою курсу української мови у вищому педагогічному навчальному закладі на нефілологічних (соціально-

гуманітарних) факультетах є розвиток національно-мовної особистості, формування вмінь і навичок професійної комунікації, підвищення загального рівня культури й ерудованості майбутнього педагога. Оскільки складовою професійно-педагогічної компетенції є комунікативна, то у викладанні курсу української мови важливо забезпечити як професійну спрямованість навчання, так і засвоєння знань про особливості мовної системи, її граматичної будови та формування вмінь використовувати мовні знання в конкретних ситуаціях професійного спілкування.

Формування комунікативної компетенції майбутнього педагога гуманітарного профілю неможливе без розвинутого граматично правильного мовлення, тобто такого, що відповідає граматичній будові мови, не допускає порушення граматичних норм – у такому мовленні доцільно й стилістично виправдано використовуються варіантні форми граматичних одиниць. Проблема розвитку граматично правильного мовлення не нова в лінгводидактиці, а за останні десятиліття вона набула особливої ваги й знайшла своє відображення в багатьох наукових роботах з культури мовлення та лексикографічних працях і пов'язується насамперед з поняттям норми (Н.Бабич, М.Волощак, А.Коваль, С.Головащук, Н.Непийвода, О.Пономарів, О.Сербенська та інші).

Норма – основне поняття, на яке спирається робота над граматично правильним мовленням. У визначенні норми більшість дослідників підкреслюють її сталість, зразковість, поширеність у мовній практиці (Н.Бабич, Б.Головін, В.Кодухов, С.Ожегов, М.Пентилюк, Л.Скворцов та інші). Визначаючи граматичні норми, що мають бути засвоєні студентами для досягнення граматичної правильності, ми спираємося на визначення М.Пилинського: “Норма літературної мови – це реальний, історично зумовлений і порівняно стабільний мовний факт, що відповідає системі мови й становить... найкращий варіант, відібраний суспільством на певному етапі його розвитку із співвідносних фактів загальнонародної (національної) мови в процесі спілкування” [16: 94]. Граматичні норми регулюють вживання в мовленні усталених форм слів (форм відмінка, роду, числа, особи, виду, часу, способу, стану), вибір варіантів морфологічної форми слова, варіантів його поєднання з іншими словами, а також виявляються у дотриманні норм керування, узгодження у словосполученні та вибору варіантів побудови простих і складних речень.

З огляду на все ще недостатній рівень сформованого граматично правильного мовлення майбутніх педагогів у двомовному середовищі: часті порушення граматичних норм української мови, бідність мовлення на питомі варіантні граматичні форми, труднощі у виборі граматичних конструкцій, важливим є визначення підходів до побудови курсу української мови, що відповідають сучасним запитам суспільства й забезпечують належний мовний та мовленнєвий розвиток спеціаліста в умовах українсько-російського мовного середовища.

У сучасній лінгводидактиці вищої школи теоретично обґрунтовані, а у процесі навчання практично втілені комунікативний, функціонально-комунікативний, функціонально-стилістичний підходи. Усе більшого поширення та особливої уваги останнім часом набувають антропоорієнтовані підходи до навчання як у загальноосвітній, так й у вищій школі. Когнітивний підхід є саме таким, адже він спрямований на інтелектуальний й пізнавальний розвиток особистості. Отже, на часі впровадження когнітивного підходу до навчання української мови й у вищій школі.

Метою нашої статті вбачаємо визначення наукових засад когнітивного підходу до роботи над розвитком граматично правильного мовлення майбутніх педагогів гуманітарного профілю у двомовному середовищі і внаслідок цього формування їхньої професійно-комунікативної компетенції.

У дидактиці термін “підхід” використовується в значенні “стратегія навчання, вихідна концептуальна позиція”, що визначає зміст, принципи, методи, прийоми, форми роботи. Побудова методично обґрунтованої системи роботи над граматично правильним мовленням потребує визначення вихідних наукових позицій для вироблення стратегії навчання, а тому

для розкриття когнітивного підходу до розвитку граматично правильного мовлення необхідно розглянути провідні положення й поняття когнітивної науки.

Теоретичним підґрунтям нашого дослідження стали основні засади когнітивної теорії (когнітології), розроблені у працях зарубіжних і вітчизняних учених Н.Арутюнової, Н.Бардіної, О.Воробйової, В.Дем'янкова, С.Жаботинської, Т.Ковалевської, О.Кубрякової, Дж.Лакоффа, О.Селіванової, Ю.Степанова, Ч.Філлмора, Н.Хомського. Когнітологія як інтегральна наука про когнітивні процеси у свідомості людини, що забезпечують оперативне мислення та пізнання світу, досліджує моделі свідомості, пов'язані з процесами пізнання, із набуттям, виробленням, зберіганням, використанням, передаванням людиною знань, із репрезентацією знань і обробленням інформації, що надходить до людини різними каналами, з переробленням знань, з прийняттям рішень, розумінням людської мови, логічним виведенням, аргументацією та з іншими видами пізнавальної діяльності [8: 147].

Згідно з дослідженнями когнітивістів, вивчення мови, оволодіння її граматичним ладом необхідно розглядати як когнітивний процес, що протікає у свідомості людини та пов'язаний з її пізнавальною діяльністю. Обираючи когнітивний підхід до вивчення української мови, розвитку українського граматично правильного мовлення майбутніх педагогів у двомовному середовищі, ми визначаємо пізнавальну діяльність як одну з провідних у навчанні. Адже в умовах українсько-російського мовного середовища для досягнення високої мовленнєвої культури, граматичної правильності мовлення мовець (*майбутній педагог*) повинен оволодіти низкою умінь, серед яких важливе значення мають ті, що пов'язані з когнітивним, пізнавальним розвитком особистості, а саме: сформовані вміння здобувати інформацію з різних джерел (усне мовлення, словники, довідники, художня література, засоби масової інформації тощо); засвоювати й поновлювати в пам'яті правильні граматичні конструкції, граматичні форми, особливо ті, що піддаються інтерференції; аналізувати, зіставляти, порівнювати, оцінювати власне й чуже мовлення відповідно до критеріїв культури мовлення, узагальнювати, робити висновки, тобто застосовувати способи пізнавальної та творчої діяльності.

У чисельних дослідженнях з когнітології засвоєння мови й когнітивний розвиток особистості розглядаються в тісному взаємозв'язку, що дає підстави вбачати залежність ефективності вивчення мови від ступеня розвитку психічних процесів, когнітивних структур, що забезпечують мовну спроможність людини, а процес навчання мови розглядати як такий, що сприяє когнітивному розвитку особистості. Аналіз літератури з означеної проблеми показує, що для підвищення ефективності роботи над формуванням українського граматично правильного мовлення необхідно активізувати пізнавальну діяльність студентів, створити умови для їх когнітивного розвитку в процесі вивчення курсу української мови у вищому навчальному закладі.

Організація навчання мови на засадах когнітивного підходу спирається на дослідження когнітивістами пізнавальних можливостей людини. Пізнавальний процес, сукупність психічних (ментальних, мисленнєвих) процесів, або когніція є основним об'єктом досліджень когнітології [9: 81]. Під когніцією розуміють сукупність психічних структур і процесів, що охоплюють всю людську пізнавальну діяльність [18:258]. Сприйняття світу, спостереження за докільям, категоризація, мислення, мовлення та інші психічні процеси, що забезпечують сприйняття, розуміння та засвоєння інформації з різних джерел – це складові когніції й одночасно процеси, від яких залежить успіх в оволодінні мовою.

Для методики навчання мови вагомим є висновок когнітивної науки, що природна мова та людська когніція – два комплексні невід'ємно пов'язані один з одним феномени. З огляду на нерозривний зв'язок мислення та мови, “когніція” в широкому розумінні включає в себе мову. Отже, мовна спроможність людини є специфічною частиною когніції, і як ментальна властивість, характерна виключно для людини, виступає конститутивною щодо загальних когнітивних спроможностей.

У нашому дослідженні важливою є та позиція когнітивістів, що вивчення мови відіграє велике значення в когнітивному розвитку людини, бо саме через мову можна

об'єктивізувати розумову (ментальну, мисленнєву) діяльність, тобто вербалізувати (“висловити”) її. З іншого боку, як зазначає М.Кочерган, вивчення мови – це опосередкований шлях дослідження пізнання, бо когнітивні й мовні структури перебувають у певних співвідношеннях [8: 148]. Для формування граматично правильного мовлення важливими є “перемінні когніції” (за визначенням Дем'янка [4: 31]), що відмінні в кожній мові й створюють її національне обличчя; наприклад, відомості про граматичні категорії, про морфеми, про синтаксичні конструкції, способи оформлення граматичних форм тощо.

Взаємопов'язаність мови і когніції представляє собою предмет лінгвістичної теорії – когнітивної лінгвістики, її можна вважати провідною науковою дисципліною в межах когнітології (саме тому, що мова – основний об'єкт зацікавленень когнітивістики). Когнітивна лінгвістика намагається представити та дослідити загальний мовний фонд у всій його когнітивній комплексності, що, у свою чергу, передбачає врахування моделей здобуття мовного знання, рецепції та продукування. Вона досліджує, як пов'язані мовні форми зі структурами людських знань, а також те, як вони представлені в голові людини [8: 148]. Іншими словами, когнітивна лінгвістика досліджує мовне знання як частину когніції.

Дослідження пізнавальних процесів з когнітивної точки зору призвело до формування розгалуженої термінології, що описує механізми формування й функціонування людського знання. Як визначає О. Кубрякова, “від часу свого виникнення когнітивна наука, прагнучи якнайглибше дослідити когніцію, одним із своїх завдань вбачала створення інтегративної картини світу, мислення та поведінки людських істот” [9: 90]. Когнітивний підхід орієнтує на вивчення мови як картини світобачення, засобу культурного співжиття в суспільстві, самоформування й самовираження особистості. Система знань та вірувань, оцінок та уявлень, стереотипних зв'язків є тими складовими, які наповнюють ментальну свідомість комуніканта, цілісно утворюючи картину світу кожної окремої мовної особистості.

Згідно з дослідження когнітивістів структура мови, системна семантика її одиниць корелює із структурою мислення й способом пізнання зовнішнього світу в того чи іншого народу (див. *гипотезу Е. Сепіра та Б. Уорфа*) [17:37]. Для роботи над граматично правильним українським мовленням в українсько-російському мовному середовищі вагомим є висновок когнітивної лінгвістики, що кожна мова втілює своєрідну “сукупність мовленнєвих моделей”, що складаються з певних способів вираження думки й досвіду, а основа лінгвістичної системи в певній мірі визначає пов'язане з нею світосприйняття” [12: 18].

У зв'язку з цим робота над підвищенням загальної мовленнєвої культури, розвитку граматичної правильності українського мовлення в умовах білінгвального середовища передбачає осмислення зв'язків між елементами певної культури й мовним знаком у граматичній системі, при цьому пріоритетна роль відводиться граматичним структурам, одиницям, категоріям. Одним із завдань, що стоїть перед викладачами мовних курсів у вищій школі, є формування лінгвокультурологічної компетенції – усвідомлення мови як феномену культури, культурно-історичного середовища, національної специфіки мовної картини світу, національно-культурних особливостей значень мовних одиниць. За звичай ці питання розкриваються в лінгвістичних курсах вищої школи, насамперед, у вступі до мовознавства, у курсах загального мовознавства, історії мови, проте ці дисципліни вивчаються лише на філологічних спеціальностях. Отже, підготовка майбутнього вчителя нефілологічного (*гуманітарного*) профілю передбачає вивчення курсу української мови, який має забезпечити формування мовної картини світу та системного мислення, де вивчення граматичної будови мови, граматичних одиниць та їх форм розглядаються як відображення особливого способу сприйняття, мислення, поведінки, емоційної реакції українського народу.

Окремими частками, “квантами” картини світу в людській свідомості є концепти. Концепт – складне і багатовимірне поняття, що є предметом багатьох досліджень з когнітивної лінгвістики. Російська лінгвістка О.Кубрякова під концептами розуміє “кванти” знань, що виникають у процесі побудови інформації про об'єкти та їх властивості, вони є даними про те, що індивід знає, припускає, думає, уявляє про об'єкти світу [9: 90], інші

дослідники в цілому погоджуються з таким визначенням і розглядають концепти як “оперативні змістові одиниці концептуальної системи” [11: 113], “ключові слова” [1: 20].

У нашому дослідженні ми спираємося на тлумачення О. Кубрякової: концепти зводять різноманітні явища, що спостерігаються та уявляються, до чогось єдиного, ключового; вони дозволяють зберігати знання про світ і стають будівельними елементами концептуальної системи, що сприяють трансформації суб’єктивного досвіду шляхом підведення інформації під певні вироблені суспільством категорії та класи.

Усю пізнавальну діяльність людини (когніцію) можна розглядати як таку, що розвиває вміння орієнтуватися у світі, вона пов’язана з необхідністю ототожнювати й розрізняти об’єкти, і концепти виникають для забезпечення операцій цього роду. Концепти існують у ментальному лексиконі людини, вони поєднують зовнішні форми пізнання, передусім мову, з їх внутрішнім чинником – ментальним лексиконом. Утворення концептів і є основною формою роботи мозку з інформацією, тобто процесом формування концептів – концептуалізацією.

Для нашого дослідження важливим є твердження А. Вежбицької, що концепт та його значення зумовлені ментальністю певного етносу: кожна мова специфічна, в ній відображений своєрідний національний характер, а способи концептуалізації світу закладені в мові [2]. Оскільки різні мови концептуалізують світ неоднаково, то через зіставлення мов виявляються відмінні концептуальні структури світу.

Як правило, концепти досліджуються на основі сполучуваності, переважно предикативної, а інколи враховуються різноманітні широкі мовні контексти (фольклорні, художні, публіцистичні та інші). Використовуючи порівняння і зіставлення мовних відповідників концептів (слів, морфем, граматичних форм, усталених словосполучень), ми маємо можливість розглядати одиниці української мовної системи як з точки зору їх функцій, так і з точки зору відбитих у них різних форм знань про світ, що сприятиме розвитку українського граматично правильного мовлення.

Вивчення граматичної будови мови в білінгвальному середовищі потребує цілеспрямованої роботи над тими граматичними структурами (моделями) мови, у яких виявляється національна специфіка світосприйняття і мислення. Показовими граматичними моделями в цьому значенні можна вважати низку відмінкових форм іменника, форми вищого й найвищого ступенів порівняння прикметників і прислівників, форми наказового способу дієслів та інші.

Наприклад, для засвоєння досить складної для мовців норми творення форми родового відмінка іменників чоловічого роду, важливим є визначення залежності граматичного оформлення (відмінкового закінчення) від лексико-семантичних особливостей слова. Визначити відмінкову форму, що відповідає літературній нормі, мовець може, оперуючи певним уявленням про предмет, процес, явище, співвідносячи їх з поняттями конкретне й абстрактне, чітко окреслене й нечітко окреслене, явище процесуальне, поняття лінгвістичне й математичне та іншими.

А засвоєння питомих для української мови моделей, за якими утворюється форма родового й давального відмінків іменників чоловічого роду без закінчень, форма місцевого відмінка множини та інші, передбачає не тільки констатацію самої норми (тобто повідомлення студентам, яке закінчення правильне), а й осмислення її значення у процесі комунікації, тобто необхідно розкрити функціональне й стилістичне навантаження певної граматичної форми та її оформлення. Зокрема, мовець має усвідомити, що в українській мові використовується не тільки інтонаційно-емоційне оформлення звертання до іншої людини, а й відповідні граматичні засоби – модель форми кличного відмінка. Така робота забезпечується когнітивною спроможністю, когніцією майбутнього педагога.

Отже, в умовах двомовності особливістю когнітивного підходу до роботи над українським граматично правильним мовленням є розуміння, що формування мовної особистості відбувається не тільки з урахуванням власне мовної, лінгвістичної природи граматичних норм мови, але й з опорою на знання особливостей когнітивних (*мисленнєвих*)

процесів, що забезпечують їх засвоєння. За таких умов вироблення граматичного уміння відбувається в мовленнєвих актах, у мовленнєвій діяльності з опорою на розвиток когнітивних здібностей, а мовна підготовка майбутнього вчителя нефілологічних гуманітарного профілю має бути зорієнтована на забезпечення знань про мову й мовлення для задоволення пізнавальних потреб мовної особистості, для підвищення її інтелектуального потенціалу, мисленнєвого, культурного та морального розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белова А.Д. Языковые картины мира в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы // Культура народов Причерноморья. – 2002. – № 29. – С. 17–23.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари – М., 1997.
3. Герасимов В.И., Петров В.В. На пути к когнитивной модели языка // НЗЛ. Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 5–11.
4. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. – 1994. – №4. – С. 17–33.
5. Каныгин Ю.М. Основы когнитивного обществознания (Информационная теория социальных систем). – К.: Укр. Академия информатики, 1993.
6. Карпенко Ю.О. Вступ до мовознавства: Підручник. – К.: Вид.центр “Академія”, 2006.
7. Колшанский Г.В. Логика и структура языка. – М.: Высш. шк., 1965.
8. Кочерган М.П. Загальне мовознавство: Підручник. – К.: Вид.центр “Академія”, 2003.
9. Краткий словарь когнитивных терминов. Кубрякова Е.С. Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г – М.: МГУ, 1996.
10. Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. – М.: РАН, 1997.
11. Лихолай Г.Л. Епістемологія і когнітологія у співвідношенні їх лінгвістичних вимірів / Культура народів Причорномор'я. – 2003. – № 42. – С. 113-116.
12. Лурье С.В. Историческая этнология. – М.: Высш. шк., 1997.
13. Микешина Л.А., Опенков М.Ю. Новые образы познания и реальности. – М.: РОССПЭН, 1997.
14. Митрополит Іларіон. Наша літературна мова. Як писати і говорити по-літературному. – Вінніпег, 1959.
15. Пентилюк М., Нікітіна А., Грошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови // Дивослово. – 2004. – №8. – С. 5 – 9.
16. Пилинський М.М. Мовна норма і стиль. – К.: Наукова думка, 1978.
17. Сепир Е. Положение лингвистики как науки // Звегинцев В.А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. – М., 1964. – т.1. – С. 37.
18. Українська мова. Енциклопедія / Русанівський В.М., Тараненко О.О., Зяблюк М.П. та ін.. – К.: Укр. енциклопедія, 2000.

УДК 37.0+37.03

Прокопів Л.М.

ОРГАНІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано різноманітні підходи до наукової творчості студентів у педагогічних вищих навчальних закладах України.

The article analyzes various approaches to student's scientific creative activity in pedagogical higher educational institutions of Ukraine.

Болонська декларація ставить перед усією громадськістю України нові вимоги до науки і освіти в цілому, і головне, до творчості молоді в ВНЗ, де не лише формуються майбутні науковці, а й педагоги. Новітні орієнтири науково-технічного, соціального та культурного поступу України спираються на результати якісних змін майбутніх поколінь з високим інтелектуально-творчим потенціалом задля внесення позитивних зрушень у

соціальний прогрес країни. Вони передбачають реалізацію науково обґрунтованих підходів до модернізації системи освіти.

Стрімкий розвиток інформаційних технологій зумовлює переосмислення підходів до навчання у вищій педагогічній школі України, спрямованих на підготовку нової генерації молодих людей, здатних приносити користь не лише Україні, а й Європі в цілому [1].

Зауважимо, що не дивлячись на певні відмінності, країни, учасниці Болонського процесу єдині у прагненні уповільнити надмірну диференціацію у сфері вищої освіти, в тому числі і педагогічній. Навчання, виховання і розвиток студента – це завдання, які ставляться не тільки перед педагогічними ВНЗ, вони вимагають розробки та впровадження новітніх організаційних форм, методів, прийомів.

Увагу до творчої діяльності студентів прикуто в низці державних актів щодо освітньої політики України загалом. Насамперед це визнано Державною національною програмою “Освіта” (Україна XXI століття) [3], Законом України “Про освіту” [4],

Науковці (С. Гончаренко, К. Левківський, В. Майборода О. Савченко, М. Сметанський та ін.) виділяють певні загальні тенденції розвитку педагогічної освіти: диверсифікація вищих навчальних закладів; ступеневість рівнів вищої освіти; кількісне зростання контингенту студентів; впровадження інноваційних методик; трансформація змісту освіти праці; інтеграція освіти, науки та школи.

Проблемою підготовки вчителя до інноваційної діяльності займаються І. Богданова, І. Дичківська, П. Лузан, В. Кремень, О. Пехота, С. Сисоєва та ін. Сучасна вища школа, на думку дослідників, покликана готувати фахівців, здатних творчо мислити, і соціально орієнтованих. Ідеться про необхідність формування не лише носія певних знань, а й творчої особистості, здатної використовувати отримані знання для конкурентоспроможної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя [5].

Серед важливих напрямів розвитку сучасної вищої педагогічної підготовки вченими (А. Алексюк, І. Бех, В. Журавський, Т. Левченко, В. Луговий та ін.) визначено: фундаментальну, фахово-теоретичну і практичну підготовку, професійно-творчий підхід до навчання і виховання майбутніх педагогів, створення умов і можливостей для науково-дослідної роботи; виявлення творчих здібностей і обдарувань студентської молоді, розвитку мотивації та готовності до здобуття освіти впродовж усього життя.

Саме тому метою нашої статті є аналіз різноманітних підходів до наукової творчості студентів у педагогічних ВНЗ:

Нове тисячоліття вимагає переосмислення вимог до підготовки педагогів. Серед необхідних виділимо: високий професіоналізм, досконале володіння новітніми інформаційними технологіями, достатній рівень інтелекту, знань та вмінь, високий рівень розвитку творчих здібностей, професійна мобільність та адаптація до світового інформаційного простору.

Найскладнішим залишається питання організації процесу творчого розвитку студентів. На жаль, науково-дослідні центри нового типу, що виникли внаслідок інтеграції науки, освіти і практики, своїми основними напрямками діяльності вбачають розробку нових ідей, технологій, підготовку кваліфікаційних кадрів, в Україні лише починають свій розвиток.

Дослідження розвитку творчих здібностей студентів ВНЗ України показало, що переважна більшість студентів не завжди здатна адаптуватися до творчості. Наприклад, серед опитаних студентів педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника лише 21-23% опитаних респондентів при виборі завдань намагались творчо вирішити наукову проблему.

На кращій позиції є науково-дослідна робота студентів, яка проводиться позанавчальним процесом. Сучасні дослідники В. Шейко, Н. Кушнарєнко стверджують, що науково-дослідна робота студентів позанавчальним процесом „є одним із найважливіших засобів формування висококваліфікованих фахівців”. Мається на увазі участь студентів у роботі наукових гуртків, проблемних груп, творчих секцій, лабораторій; виконання ними

держбюджетних або госпрозрахункових наукових робіт, проведення досліджень у межах творчої співпраці кафедр, факультетів тощо [7].

На сьогодні, як і в кінці ХХ ст. вона організовується через залучення студентів до наукових гуртків, науково-дослідницьких груп, наукових семінарів, студентських міжвузівських наукових об'єднань, кафедральних проблемних груп тощо. Щоправда, саме такий напрям дослідницької роботи студентів сьогодні у педагогічних ВНЗ України часто носить формальний характер.

Як свідчать дані проведеного нами дослідження, лише 13% студентів, залучених до НДРС показують вагомі досягнення у науці (перемоги у всеукраїнських, міжнародних олімпіадах, форумах тощо). Але в той же час можна стверджувати, що ці студенти мають високий рівень творчого потенціалу. Їх роботи є нестандартні, характеризуються новизною вирішення проблем; діяльність – активністю і динамічністю.

Саме тому, розглядаючи нові вимоги до проектування освітніх систем в умовах входження до Болонської декларації розвиток сучасної вищої педагогічної освіти України повинен моделюватися на загальній психолого-педагогічній основі.

Виділимо основні підходи до наукової творчості студентів у педагогічних ВНЗ:

- вивчення особливостей навчання, виховання, мотивів діяльності творчих особистостей;
- діагностику творчих здібностей;
- вироблення тренінгів творчості.

Розглядаючи потенціал особистості як соціально-психологічну індивідуальну ієрархію творчих інтелектуальних функцій, емоційно-вольових якостей, новоутворень характеру, які створюють об'єкту можливість для пошуку нових оригінальних ідей, вибору шляхів для їх теоретико-практичного впровадження, як один із шляхів розвитку творчості молоді можна розглядати неперервне цілеспрямоване фахове навчання і педагогічна практика.

Важливою тут є профорієнтаційна робота з учнями старших класів стосовно вибору майбутньої професії педагога. Починаючи з перших років навчання у ВНЗ, вирішальною ланкою у самовизначенні особистості педагога є педагогічна практика, яка, на жаль, відсутня на перших курсах навчання у педагогічних ВНЗ.

Вагомою у педагогічному ВНЗ є ідея творчої активності особистості. В українському педагогічному словнику зазначається, що „творчість педагогічна – оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань” [2: 327]. Творчість – це процес активний. У ній особа сама створює умови та долає перешкоди, формуючи нові якості особистості. Саме завдяки самореалізації, яка стає суб'єктивним змістом праці студента у випадку вільної свідомої діяльності в процесі навчання, кожен студент шукає власні потенційні можливості, розвиває свій творчий потенціал.

Аналіз біографічних даних викладачів та студентів педагогічних ВНЗ показав, що творчий потенціал педагога виявляється не лише в професійній діяльності, а самореалізацією, самоутвердженням через самовираження і власне життя. Зауважимо, що творча суть особистості є інваріантною у самому процесі життя.

Творча навчальна діяльність студентів, навчальна науково-дослідницька діяльність мають однакову структуру – пошук та відбір найбільш значущого, досягнення на основі аналізу і пошуку чогось якісно нового. При цьому, найбільш сприятливою є така структура творчої дослідницької діяльності студента є: ідея – бажання – зацікавленість – ентузіазм – формулювання проблеми – пошук інформації – розв'язання конкретних наукових завдань.

Таким чином, починаючи з першого курсу навчання у педагогічному ВНЗ, студент повинен бути зорієнтований на мотивацію. „Для того, щоб людина, яка навчається, дійсно включилася до творчої роботи, щоб завдання, поставлені перед нею протягом навчальної діяльності, були не тільки зрозумілі, але і внутрішньо прийняті нею” [6].

Безумовно, що важливим напрямом дослідження творчого потенціалу студентів є їх безпосередня співпраця з аспірантами, участь у відомих наукових школах.

Тестові завдання для студентів 1-3 курсів гуманітарних спеціальностей, а також аналіз їх успішності дозволили зробити такі висновки:

- серед інтелектуальних здібностей студентів педагогічного ВНЗ виявлені такі, як асоціативність, критеріальність мислення. Однак вони не зуміли нестандартно вирішувати творчі завдання, відмовитись від нав'язаної ідеї тощо;
- серед комунікативних здібностей найбільш яскравими були здатність до співпраці, взаєморозуміння тощо;
- в групі мотиваційно – творчої активності не виявлено здатність студентів до самовиховання власних здібностей, вони опирались на ідеї наукового керівника;

Усе це підтверджує думку про важливість розвитку творчості студентів для майбутньої вдалої професійної діяльності. При цьому вже сам студент може створювати нові, оригінальні ідеї, гіпотези тощо.

Вагомою для вирішення проблеми організації науково-дослідної роботи студентів є мотивація та психологічна підготовка особистості студента до свідомого вибору певного виду творчості. Серед методів творчої активності науковці виділяють ті способи взаємно пов'язаної діяльності, які дозволяють зняти або ослабити бар'єри між свідомістю та несвідомим. Тому у практиці навчання у педагогічних ВНЗ поширеними є тренінги творчості, які спрямовані на переборювання стереотипів сприйняття, вивільнення підсвідомого, розвиток чутливості до суперечностей, яка лежить в основі діалектичного мислення.

Доцільним є евристичні прийоми, які вирізняються спрямованістю на розвиток певних можливостей мислення, а не на рішення різних типів творчих задач, тобто навчання набуває все більше неспецифічного характеру, не прив'язуючись до конкретної задачі.

Розвитку творчої активності студента сприяють також:

- діяльність студентських науково-педагогічних гуртків;
- пропаганда наукової творчості через телебачення і в науково-популярній літературі;
- контакт молоді з кращими дослідженнями вчених та винахідників минулих років.

Ефективність професійно-творчої підготовки фахівця педагогічного (та й не тільки) ВНЗ залежить від запровадження рейтингової системи оцінки наукових досліджень та урахування при організації навчального процесу основних закономірностей і етапів творчого процесу. Велику роль тут відіграє вчений-лідер. Про це свідчать, зокрема, результати анкети, яку ми провели у 2005 році. Основною метою анкети було намагання з'ясувати шляхи, які сприяли залученню респондентів до наукової діяльності. Прикметно, що до самостійної наукової діяльності респондентів спонукали: лідер-учений (80%), бажання себе реалізувати, самоствердитись (52 %).

Наступний підхід має бути спрямований на навчання творчості студентів під час навчання у ВНЗ. Це зумовлює необхідність розробок, освоєння та впровадження інноваційних технологій навчання, застосування евристичних методів у процесі професійної підготовки, розробки методики розвитку креативності студентів у процесі самоактуалізації пізнавальної та професійної діяльності.

Лише у 5% опитаних студентів педагогічного інституту Прикарпатського національного університету спостерігалась потреба до самостійного пошуку знань і самореалізації в пізнавальній діяльності. У 70% опитаних вбачалась тенденція до накопичення інформації, а не до її пошуку. Таким студентам необхідна актуалізація особистісних можливостей.

Одним із шляхів здійснення цього завдання ми бачимо введення в навчальний процес таких навчальних курсів, як “Навчально-дослідна робота студентів” та “Основи наукових досліджень”, що сприятиме професійним контактам, виявленню їх загальних інтересів і спадкоємність творчих поколінь.

Необхідним під час навчання у педагогічному ВНЗ є напрямок на реалізацію навичок, отриманих студентами під час навчання; вироблення пошуково-перетворюючого стилю мислення; розвитку здатності до переосмислення одержаних знань та генерація нових ідей.

Шляхами реалізації цього етапу, на наш погляд, є:

- введення творчих завдань під час написання курсових та кваліфікаційних робіт;
- проведення навчально-наукових семінарів, заняття проблемних груп тощо;
- виступи студентів на університетських, міжвузівських та міжнародних конференціях.

Отже, ми прийшли до висновку, що досвід творчої роботи майбутнього педагога найбільш ефективно формується в процесі дослідницької діяльності. Тому метою будь-якої навчальної, виховної роботи студентів повинно бути пробудження активних дослідницьких інтересів, впровадження новітніх інтерактивних методик навчання.

Дана стаття не претендує на повне і всебічне розкриття всіх аспектів проблеми. Перспективними напрямками подальших наукових педагогічних студій вважаємо: вивчення змісту роботи з обдарованою молоддю у ВНЗ III-IV рівнів акредитації різного профілю, аналіз використання різнопланових форм і методів науково-дослідної роботи з обдарованою студентською молоддю у системі університетської освіти на сучасному етапі та ін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В. Кременя. Авторський колектив: М. Степко, Я. Болюбаш, В. Грубіянюк, І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
4. Закон України „Про освіту” // Голос України. – 1996. – 25 квітня.
5. Кремень В. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку // Неперервна професійна освіта: Теорія та практика. Випуск IV – К., 2001. – С. 7 – 17.
6. Рубинштейн С. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики, психологии / РАН, Институт психологии. – М.: Наука, 1997. – 463 с.
7. Шейко В., Кушнарченко Н. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання-Прес, 2002. – 295 с.

УДК 378.14

Рудницька Ж.О., В'яла А.П.

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З КУРСУ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИКИ

У статті досліджується проблема створення освітнього середовища, спрямованого на розвиток творчої особистості студентів вищих навчальних закладів, зокрема пропонуються засоби формування та розвитку творчих умінь студентів на лабораторних заняттях з курсу загальної фізики

Problem of formation of educational medium in Higher School for creative personality development is considered in the article. In particular methods for students creative work development during laboratory work on general physics are offered.

Фізика є світоглядною наукою, яка лежить в основі сучасного природознавства, тому постановка саме фізичної освіти є одною з актуальніших проблем, які стоять зараз перед університетами. Особливо важливою стає ця проблема при навчанні студентів молодших курсів – адже нове покоління сприймає фізичну картину світу на новому рівні культури та

інформаційного простору. Потрібно створити таке освітнє середовище, яке б поставило рівень навчання майбутніх фахівців на вищій якісній рівень.

Одним з актуальних завдань вищої школи є розвиток творчих здібностей студентів, формування певних творчих умінь, які пов'язані з їх майбутньою професією та є основою для творчої діяльності. Тому необхідно, щоб і в лабораторному практикумі, і в курсових завданнях з фізики були запрограмовані елементи творчості, щоб всі студенти залучались до посиленої дослідницької діяльності” [1: 34].

В освітньо-професійній програмі вищої школи за професійними спрямуваннями “Автоматизація й комп'ютерно-інтегровані технології”, “Комп'ютеризовані системи автоматики й управління” та ін., що пропонуються в Національному авіаційному університеті, важливе значення приділяється формуванню творчої особистості майбутнього фахівця. Відмітимо основні уміння, які мають бути сформовані відповідно до освітньо-кваліфікаційних загальних вимог до випускників із вищою освітою за професійним спрямуванням “бакалавр”. Бакалавр має володіти методологією й методами пізнання творчої діяльності; бути спроможним в умовах розвитку науки та мінливої соціальної практики до переоцінки нагромадженого досвіду, аналізу своїх можливостей; вміти набувати нових знань, використовувати сучасні інформаційні освітні технології; використовувати можливості обчислювальної техніки та програмного забезпечення.

Творчість має стати фундаментальною основою сучасної діяльності людини. Нині особливо є об'єктивна потреба в активному розвитку творчого, інтелектуального потенціалу кожної особи, нації суспільства в цілому. В реалізації цього завдання провідна роль належить освіті, навчанню, вихованню. Проте практика свідчить, що процес навчання творчості ще не став нормою в освітніх закладах.

На підставі зазначеного проблема формування та розвитку творчої особистості студента при навчанні фізиці є актуальною.

У ході дослідження можливостей для розвитку творчих умінь студентів різних видів занять з фізики, було встановлено, що значний потенціал у досягненні поставленої мети мають лабораторні заняття з курсу загальної фізики. Дійсно, студенти при виконанні лабораторних робіт мають змогу займатись конструюванням, модернізацією обладнання, вдосконаленням експерименту, тощо. Крім того, в різноманітних формах діяльності застосовуються комп'ютерні технології: як джерело інформації, засіб наочності, як обладнання для виконання лабораторної роботи, засіб контролю знань та ін.

Мета даної статті полягає у розкритті можливостей для формування творчої особистості студентів у процесі виконання лабораторних робіт із загальної фізики. До числа завдань, які необхідно було розв'язати для формування та розвитку творчих умінь студентів під час виконання лабораторних робіт з курсу загальної фізики увійшли: визначення і врахування особливостей диференційованого, особистісно орієнтованого навчання студентів вищого технічного навчального закладу; виявлення шляхів інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності студентів; розробка методики виконання лабораторних робіт з фізики, орієнтованих на творчий розвиток студентів.

“Вчені-дидактики та вчителі фізики стверджують, що найбільша роль у розвитку творчої активності учнів (студентів) належить фізичному експерименту, в ході якого вони вчаться спостерігати явища; визначати умови, за яких вони виникають; якісно і кількісно оцінювати ці явища; знаходити причинно-наслідкові зв'язки між ними; робити самостійні висновки” [9].

Проблеми організації та вдосконалення лабораторного практикуму з фізики знайшли своє відображення у науково-методичній літературі, проте варто відзначити, що проблемам вищої школи присвячена невелика кількість робіт.

У ході аналізу літератури за виділеним спрямуванням ми дійшли висновку, що переважно дослідження ведуться у таких напрямках: 1) застосування з метою розвитку творчих здібностей студентів експериментальних завдань дослідницького та творчого характеру (створення нових пристроїв, приладів) [2; 3]; 2) вдосконалення структури та

організації проведення лабораторних занять з курсу загальної фізики [4; 9; 10]; 3) застосування ПЕОМ для здійснення завдання формування та розвитку творчих умінь студентів [5; 6].

Слід відмітити, що кожний з вищевказаних напрямів має велике значення для формування та розвитку творчих здібностей студентів, тому доцільно застосувати всі види діяльності при виконанні лабораторних робіт з курсу загальної фізики.

При вивченні проблем творчого пізнання та з точки зору педагогіки і психології, також після аналізу науково-методичної літератури цього напрямку ми зробили висновок, що враховуючи всі особливості розвитку творчих умінь студентів молодших курсів на заняттях лабораторного практикуму з фізики у вищих навчальних закладах, потрібен комплекс дій, спрямований на розвиток творчих здібностей студентів.

Модернізація методики навчання з метою активного формування творчих умінь має охоплювати всі форми проведення занять. Формування та розвиток творчих умінь, зокрема, у процесі проведення лабораторних занять з курсу загальної фізики, в умовах кредитно-модульної системи навчання, ставить питання про розробку спеціальних навчально-творчих завдань.

Варто відзначити, що інтенсифікація занять у навчальній лабораторії, спрямована на розвиток творчих умінь, пов'язана з трьома задачами:

- 1) створенням відповідної методики шляхом зміни організаційних форм проведення занять;
- 2) використанням обчислювальної техніки для контролю та самоконтролю ступеня різного типу умінь;
- 3) цілеспрямованою зміною системи опитування студентів під час захисту лабораторних робіт [8: 104].

Враховуючи вищесказані аспекти, ми створили свій варіант методики проведення лабораторних занять з курсу загальної фізики у вищому технічному закладі, спрямований на формування та розвиток творчих умінь студентів молодших курсів.

Основним завданням запропонованої методики проведення лабораторних робіт з курсу загальної фізики є поєднання пізнавального процесу з розвивальним, зокрема, навчального процесу з процесом формування та розвитку творчих умінь студентів молодших курсів вищого технічного навчального закладу в умовах кредитно-модульної системи навчання. Основним аспектом запропонованої методики є організація самостійної роботи студентів під керівництвом викладача у процесі навчально-творчої діяльності.

Розглянемо структуру методики проведення лабораторних робіт з курсу загальної фізики з метою розвитку творчих умінь студентів молодших курсів вищого технічного навчального закладу (рис. 1).

Як видно з рис. 1, запропонована методика проведення лабораторних робіт з курсу загальної фізики на молодших курсах вищого технічного навчального закладу з метою формування та розвитку творчих умінь студентів суттєво підвищує ступінь самостійності студента. Варто відмітити, що виконання студентами творчих завдань буде більш ефективним при ознайомленні студентів з методами творчого пізнання. Відповідно парадигмі особистісно орієнтованого навчання творчі завдання, які будуть отримувати студенти будуть диференційовані не тільки по ступіні складності, а й за видом діяльності.

Вищевказана методика виконання лабораторних робіт з курсу загальної фізики з метою розвитку творчих умінь студентів має такі переваги:

- може бути застосована на будь-якому етапі навчання;
- окремі складові частини цієї методики можна варіювати та використовувати, враховуючи особливості контингенту студентів;
- впровадження методики розвитку творчих умінь студентів можливе як в умовах традиційної системи навчання, так і в умовах кредитно-модульної системи;
- здійснення вищевказаної методики враховує індивідуальні особливості студента;
- надається можливість студентам робити вибір творчих завдань самостійно.



Рис. 1. Структура методики проведення лабораторних робіт з курсу загальної фізики, орієнтованих на розвиток творчих умінь студентів.

Висновок: Запропонована методика формування та розвитку творчих умінь студентів вищого навчального закладу у процесі виконання лабораторних робіт з курсу загальної фізики позитивно впливає на якість підготовки майбутніх фахівців та формування творчої особистості студента, їх здатності до самовдосконалення.

Перспективною виглядає розробка циклів лабораторних робіт з різних розділів курсу загальної фізики та дослідження їх впливу на розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Агапова Т. П. Формирование творческой активности студентов произведениями живописи в учебном процессе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харьковский пед. ун-т. им. Г.С. Сковороды. – Х., 1996. – 209 с.
2. Давиденко (Давидьон) А. А. Творча діяльність учнів при розробці вимірювальних приладів/ Фізика та астрономія в школі. – 2001. – №5. – С.36-37.
3. Домінський О. С. Організація технічної творчості студентів вищих навчальних закладів у галузі радіоелектроніки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 1999. – 183 с.
4. Коликова В. М. Методика формування у студентів втузов исследовательских умений в процессе физического лабораторного практикума: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1986. – 194 с.
5. Комп'ютерні технології в організації самостійної роботи студентів (курсантів) / Т.М. Павелко, Б. А. Сусь, А. В. Касперський, М. І. Шут // Тези доповідей V Всеукраїнської наукової

- конференції „Фундаментальна та професійна підготовка фахівців з фізики”. – К.:НПУ, 2000. – С. 42.
6. Коношевський Л. Л. Дослідження особливостей застосування комп'ютерної техніки у навчальному процесі педвузу (на матеріалі курсу фізики): Дис. ... канд.пед. наук: 13.00.02 / Укр. держ.пед. ун-т. ім. М. П. Драгоманова. – К., 1996. – 176 с.
 7. Оленюк І. В. Унормування дидактичних вимог у ході лабораторного практикуму з фізики: Зб.наук.ст. Вісник Чернігівського держ. педагогічного університету. Випуск 23. Серія педагогічні науки. – Чернігів: ЧДПУ. – 2004. – №23. – 296 с.
 8. Сергієнко В. П. Оптимізація лабораторного практикуму з курсу загальної фізики у педагогічних інститутах / на прикладі розділу “Молекулярна фізика. Вступ до термодинаміки”: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський держ. пед. ін-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1993. – 188 с.

УДК 378.09:69:628.5(048)

Сапожников С.В.

СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І–ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглядається структура та специфічні особливості сучасного процесу екологічного виховання у вищих навчальних закладах І–ІІ рівнів акредитації будівельного профілю України та запропоновано ряд провідних напрямів удосконалення існуючої системи неперервної екологічної освіти і виховання студентів вищезазначених закладів.

The article focuses on the structure and peculiarities of the modern process of ecological education in Ukrainian building institutions of higher education of the 1st -2nd levels of accreditation. Some ways of improvement of the system of ecological education in the above-mentioned institutions are suggested.

Сучасний процес екологічного виховання, як складова частина процесу освіти у вищих навчальних закладах І–ІІ рівнів акредитації будівельного профілю України характеризується наявністю структурних функціональних компонентів і ґрунтується на таких основних принципах:

- відповідність екологічного виховання потребам особи, суспільства і держави;
- пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей у формуванні особистості з екоцентричним типом екологічної свідомості;
- цілісність у формуванні особистості фахівця як гідного громадянина України;
- фундаментальність професійної та екологічної підготовки;
- гуманістична спрямованість, демократизм;
- випереджувальний характер;
- ступеневість, неперервність;
- варіативність, інноваційність;
- відкритість досягненням вітчизняної та світової науки, культури, освітньої практики.

До структурних компонентів цього процесу належать:

- цілі;
- зміст екологічного виховання;
- особистості викладачів;
- особистості студентів;
- засоби виховання.

Специфіка навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації будівельного профілю полягає у тому, що ці навчальні заклади тісно взаємопов'язані з виробництвом як нових об'єктів цивільного та промислового будівництва, так і відтворення або реконструкцією промислових підприємств, пам'яток архітектури, монтажем і ремонтом технологічного устаткування промислових підприємств. Це в свою чергу відображається у специфіці організації виробничого навчання, проведення виробничої практики, роботі у великому колективі, що складається з представників різноманітних спеціальностей, взаємодії викладача, майстра виробничого навчання та студента.

Особливого значення набуває екологізація процесу підготовки спеціалістів у навчальних закладах будівельного профілю, де також відбувається перепідготовка і підвищення кваліфікації кадрів для будівництва. Ми погоджуємося з Л.Б. Лук'яною, яка вважає, що екологізація освіти є фундаментом вирішення проблем екологічної освіти у конкретному сенсі даного поняття і орієнтиром змін у викладанні всіх інших дисциплін, а відтак її провідне завдання полягає у формуванні поведінки, яка не знищує природу, не спростовує культуру цивілізації, не перетворює дух в розум, а людину на пересічного споживача [3: 39]. У цьому контексті ми вважаємо, що екологізація процесу підготовки фахівців у навчальних закладах будівельного профілю передбачає, що ті чи інші аспекти екології повинні стати складовою частиною практично всіх навчальних дисциплін, які вивчаються протягом усього терміну навчання. Адже саме через будівництво природні утворення нашої планети, населені різноманітними організмами, перетворюються в одноманітне техногенне середовище, що нас оточує [1: 3].

Процес підготовки фахівців будівельної галузі передбачає підготовку кваліфікованих фахівців, призначених для чотирьох типів професійної діяльності:

- 1) науково-дослідна;
- 2) проектна та дослідно-конструкторська;
- 3) будівельно-монтажна;
- 4) експлуатаційна [6: 15].

Фахівці, які навчаються у закладах I–II рівнів акредитації, можуть займатися трьома (2–4) з названих типів діяльності, кожний з яких потребує глибоких і різнобічних знань з екології. В узагальненому вигляді у зміст цих знань мають бути включені: основні поняття, закони, закономірності; причини і наслідки забруднення навколишнього природного середовища в процесі будівництва; принципи нормування викидів і скидів будівельної галузі; зміст доцільних природоохоронних заходів щодо зниження рівнів забруднення навколишнього середовища; економічна ефективність заходів.

Особливого значення у наш час набувають висновки зроблені в результаті аналізу публікацій з проблем екологічної освіти, де зазначено, що не існує прямої залежності між обсягом екологічних знань та формування відповідних рис особистості. Одною з головних причин низької ефективності традиційної системи екологічного виховання студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації будівельного профілю, на наш погляд, є невідповідність змісту й технології екологічного виховання психологічному механізму формування цінностей особистості.

Компенсувати таку ситуацію можна різними шляхами. Провідне положення, з якого ми виходили, полягає у тому, що екологічне виховання повинно ґрунтуватися на діяльності особистості, у змісті якої провідне місце належить активним формам і методам навчання.

Методологічною основою екологічної освіти є розкриття причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей і результатів взаємодії суспільства і природи. Це дає можливість зміщувати акценти на застосуванні осмислених системно-структурних підходів для пізнання загальних законів у рамках формули екологічної картини світу .

З нашої точки зору, вагомим є положення про підходи щодо всебічного розвитку і вдосконалення системи екологічної освіти підтвержені у роботі В. С. Романова: “Мета освіти в галузі охорони навколишнього середовища може бути досягнута створенням єдиної системи, що включає в себе дошкільне виховання, шкільне навчання, професійно-політичну,

базову вищу і повну вищу освіту, підвищення кваліфікації кадрів і неформальні види освіти” [5: 75]. Далі автор висловлює думку про те, що для досягнення цієї мети доцільно складати єдині програми для груп спеціальностей, близьких за своїм професійним змістом. Наприклад, для груп спеціалістів, діяльність яких пов'язана з використанням водних ресурсів, земних надр, рослинних ресурсів; для спеціалістів-технологів (за відповідними групами); для спеціалістів економічного і соціально-економічного профілю. Ми можемо погодитися з думкою автора про те, що така класифікація може бути умовною і має вирішуватися за умови конкретних обставин (тобто регіональних, особливостей спеціалізації і вищого навчального закладу). Слід зазначити, що в наш час вищі навчальні заклади різних рівнів акредитації одержали право самостійно коригувати програми дисципліни, спираючись на освітньо-професійні програми.

Узагальнюючи накопичений в галузі екологічної освіти і виховання майбутніх будівельників досвід, ми зробили спробу звести його до трьох варіантів:

Перший варіант полягає у введенні в програму професійної підготовки спеціального циклу, що містить загальний огляд проблем, пов'язаних з охороною навколишнього середовища. Основна мета цього циклу – дати майбутнім спеціалістам уявлення про проблеми навколишнього середовища, зосередити їх увагу як на проблемі державної важливості, показати її значення для розвитку суспільства і будівельної галузі в цілому. Переслідується також мета ознайомити студентів з існуючими й організаційними засобами, що використовуються для вирішення деяких проблем екотехнології будівельного виробництва. Цей варіант, на нашу думку, має два суттєві недоліки.

По-перше, він по суті не змінює традиційної орієнтації загальної освіти, а практично зводиться до включення додаткового предмета.

По-друге, цей цикл читається, як правило, наприкінці навчання студентів у вузі (наприклад, у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації будівельного профілю курс: “Основи екології” читаються на третьому курсі) і на формування професійної підготовки майбутнього спеціаліста практично не впливає, оскільки на курс навчальним планом передбачено 54 години, з яких 36 годин – аудиторні заняття.

Другий варіант передбачає включення у перший рік навчання курсу щодо загального ознайомлення з проблемами охорони навколишнього середовища або загальною екологією у вигляді вибіркової серії з окремих проблем або груп проблем. Проте досвід інших держав, зокрема Росії, засвідчує інше. Нині Державним стандартом Російської Федерації передбачений досить новий навчальний курс – “Концепції сучасного природознавства”, що входить до циклу загальних математичних і природничо-наукових дисциплін. У 1997 році вийшов у світ навчальний посібник для студентів гуманітарних і економічних спеціальностей вищих навчальних закладів під назвою “Концепції сучасного природознавства”, створений авторським колективом під керівництвом доктора соціологічних наук, професора СІ. Самігіна [2].

Цей інтегрований на оновленому рівні курс подає загальні проблеми охорони навколишнього середовища. Тут розглядаються такі питання: природничонаукова і гуманітарна культура, науковий метод; історія природознавства; панорама сучасного природознавства; тенденції розвитку; корпускулярна та континуальна концепції опису природи; порядок і хаос в природі; структурні рівні організації матерії; мікро-, макро- і мегасвіти; простір, час; принципи відносності і симетрії, закони збереження; принципи суперпозиції; невизначеності; додатковості; динамічні і статистичні закономірності в природі, закони зберігання енергії в макроскопічних процесах, принципи зростання ентропії, хімічні системи, енергетика хімічних процесів; реакційна спроможність речовин, особливості біологічного рівня організації матерії; принципи еволюції, відтворення і розвиток тваринних систем, розмаїття живих організмів – основа організації й стійкості біосфери, генетика й еволюція; людина: фізіологія, здоров'я, емоції, творчість, працездатність; біоетика, людина і біосфера та космічні цикли; ноосфера; незворотність

часу; самоорганізація в живій і неживій природі, принципи універсального еволюціонізму; шлях до єдиної культури [5: 3].

У нашому розумінні, це є доцільний підхід в узагальненні проблеми взаємодії людини і навколишнього природного середовища, що реалізовується в одному курсі.

Такий варіант використовується в умовах університетів, проте на сучасному етапі можна розглядати його доцільність в умовах вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації будівельного профілю, оскільки є широкі можливості перерозподілу навчального часу.

Третій варіант, по суті, вимагає перегляду усього змісту навчальних програм, усіх курсів навчального процесу з урахуванням завдань екології. Для деяких спеціальностей і спеціалізацій реалізація цього варіанту потребує повного перегляду усталених традиційних міждисциплінарних меж та інтегрування змісту різних навчально-програмних матеріалів стосовно проблем охорони природного середовища і раціонального природокористування.

Слід зазначити, що наведені варіанти як в теорії, так і на практиці зустрічаються не в чистому вигляді, а в різних комбінаціях, що визначається умовами конкретного вищого навчального закладу, вимогами змісту підготовки окремих професій і професійних груп.

Враховуючи специфіку навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації будівельного профілю, ми пропонуємо ряд провідних напрямів удосконалення системи неперервної екологічної освіти і виховання студентів вищезазначених закладах:

- професіоналізацію екологічної підготовки молодших спеціалістів і бакалаврів;
- підвищення загального професійного рівня підготовки;
- формування екологічної вихованості майбутнього фахівця;
- систематичне професійне самовдосконалення та самопізнання.

Вивчення досвіду здійснення екологічної освіти, показало, що одним із першочергових завдань є визначення конкретних можливостей кожної навчальної дисципліни щодо природоохоронної освіти. Вводити в програму потенційно важливі природоохоронні знання дуже складно. Їх обсяг надзвичайно великий і постійно зростає. Аналіз навчальних програм з різних дисциплін показав, що зміст їх передбачає озброєння студентів знаннями, які мають пряме відношення до проблем охорони природи, необхідно лише надати їм відповідного спрямування [4: 30].

Завданням екологічної освіти і виховання у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації будівельного профілю, на нашу думку, є:

- розвивати здатність грамотного прийняття еколога-управлінських рішень спеціалістом середньої ланки в процесі спорудження нових та реконструкції діючих об'єктів будівництва та промисловості;
- формувати вміння прогнозувати наслідки впливу будівельно-монтажних, спеціальних та ремонтних робіт на навколишнє природне середовище;
- формувати навички щодо упередження дійсних заходів негативного впливу на природне середовище в процесі фахової діяльності, користуючись знаннями і вміннями набутими в процесі навчання.

Відповідно до визначених завдань, ми конкретизували і деталізували обсяг умінь, яких мають набути студенти в процесі екологічної освіти і виховання. В першу чергу, це вміння:

- давати узагальнену характеристику навколишнього природного середовища на якому здійснюється будівництво будинків і споруд, монтаж і ремонт промислового устаткування;
- обирати будівельні технології, що роблять найменшим негативний вплив на навколишнє природне середовище;
- визначати кількісну оцінку впливу цих процесів на навколишнє природне середовище;

- робити критичний аналіз з погляду екології існуючої практики будівництва об'єктів різного призначення і розробляти на цій основі принципово нові підходи до системи проектування, будівництва і контролю;
- використовувати принципи раціонального природокористування в процесі проектування і будівництва об'єктів;
- розробляти заходи збереження природного ландшафту при виконанні земляних, пальових і будівельно-монтажних робіт.

Таким чином, висуваємо припущення відповідно до якого провідна роль у створенні екологічної освіти і виховання студентів, поряд із використанням існуючих традиційних підходів, належить залученню їх до різноманітної творчої екологічної діяльності, організованої на усіх рівнях аудиторної і позааудиторної роботи. Нині накопичено певний досвід організації екологічної освіти і виховання в процесі проведення екскурсій у природу, походів, експедицій, практичної діяльності на полях і т. д. У ході цієї позааудиторної роботи студенти практично включаються в суспільно-корисну діяльність щодо охорони природи, беруть участь в очищенні криниць, охороняють дерева-довгожителі, місцеві природні заповідні ландшафти, озеленюють території своїх навчальних закладів, мікрорайонів, займаються підготовкою диких тварин, інвентаризацією об'єктів природи, які вимагають охорони, пропагандою екологічних знань.

Певний досвід роботи автора у вищому навчальному закладі I рівня акредитації будівельного профілю понад 10 років на посаді викладача спецдисциплін дає право стверджувати, що нині практично відсутня єдина програма екологічної освіти і виховання позааудиторної роботи у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації будівельного профілю. Сам процес екологічного виховання має фрагментарний характер, реалізується викладачами інтуїтивно, шляхом проб і помилок, найчастіше випадково залежно від наявності сприятливих об'єктивних або суб'єктивних умов та власного бажання викладачів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Еколого-економічні основи природоохоронних рішень у будівництві / А.І. Черноморець, Ю.С. Вербицький, В.І. Большаков та ін. – К.: Техніка, 1993. – 176 с.
2. Концепции современного естествознания: Сер. “Учебники и учебные пособия”. – Ростов н/Д: “Феникс”, 1997. – 448 с.
3. Лук'янова Л.Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах: теоретичний і практичний аспекти: Монографія. – К.: Міленіум, 2006. – 252 с.
4. Рибак В.Є. Шляхи підвищення ефективності різноманітної екологічної освіти студентів вищих навчальних закладів сільськогосподарського профілю: Метод. реком. для викладачів вищих навч. закладів освіти. – Львів, 1997. – 1997. – 30 с.
5. Романов В.С. Професіоналізація екологічної підготовки спеціаліста // Современная высшая школа, № 4(60). – 1987.
6. Трофімович В.В. Основи екології: Навч. посібник. – К.: УЗМН., 1996. – 212с.

УДК 371:614.8

Семенець Л.М.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В РІЗНИХ СИСТЕМАХ НАВЧАННЯ

У статті аналізуються особливості організації самостійної роботи студентів при вивченні безпеки життєдіяльності в традиційній, модульно-рейтинговій, кредитно-модульній системах навчання. Автор виокреслює етапи самостійної роботи студентів, визначає умови, що сприяють її ефективності у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

The passage analyzes the peculiarities of students' individual work organized in the process of learning Safety of Vital Activity in traditional and module-credit educational systems. The author emphasizes the stages of students' individual work and defines conditions which help its efficiency in the high school educational process.

У період реформування освітянської галузі та входження її в Європейський освітній простір, особливої актуальності набуває формування у студентів ВНЗ здібностей, пов'язаних із самостійним пошуком нових знань та формуванням умінь навчатися впродовж життя. Особливо актуальною стає **проблема організації самостійної роботи** студентів вищих навчальних закладів та її методичного забезпечення. У зв'язку з цим система навчання у вузах потребує нових технологій. Такою технологією є кредитно-модульна система підготовки фахівця (КМСПФ). Мета її – забезпечення можливості навчання студентів за індивідуально-варіативною частиною освітньо-професійної програми, що сформована за вимогами замовників та побажань студента і сприяє його саморозвитку і відповідній підготовці до життя. Основними напрямками підготовки студентів в умовах кредитно-модульної системи є створення стандартів за напрямками освіти, у яких домінуючим буде діяльнісний аспект засвоєння знань із врахуванням загальноєвропейських і регіональних стандартів. Провідною складовою навчального процесу має бути самостійна робота, яка повинна мати конкретні змістові характеристики, контролюватися, перевірятися та оцінюватися.

Учені й педагоги-практики завжди приділяли увагу дослідженню різних аспектів, пов'язаних із самостійною роботою. Значущість самостійної роботи в здійсненні процесу навчання знайшла своє відображення як у класичній педагогічній спадщині (Ф.-А.Дістерверг, Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, К.Д.Ушинський), так і у вітчизняній науковій думці (О.А.Дубасенюк, В.А.Козаков, О.Я.Савченко та ін.) [1: 236].

Мета цієї статті – проаналізувати дидактичні та методичні особливості організації самостійної роботи студентів в умовах модульно-рейтингової, кредитно-модульної та традиційної систем навчання, визначити ті фактори, які в найбільшій мірі сприяють реалізації сучасної концепції розвитку професійної освіти.

Згідно положення “Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” (затверджено наказом Міносвіти від 2 червня 1993 року №161) самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Навчальний час, відведений для самостійної роботи студента, регламентується робочим навчальним планом і повинен становити не менше 1/3 або 2/3 загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної дисципліни [2: 217].

Поняття самостійна робота студента (СРС) в сучасній дидактиці обов'язково співвідноситься з організуючою роллю викладача. Під самостійною роботою в дидактиці розуміють різні види індивідуальної та колективної навчальної діяльності студентів, яка здійснюється ними під час аудиторних і позааудиторних занять. Потрібно зазначити, що самостійна робота студента є наслідком правильно організованої навчальної діяльності на занятті, що мотивує його до самостійного здійснення цієї діяльності за межами навчальної аудиторії.

Вважаємо, що ефективність самостійної роботи студентів у процесі вивчення безпеки життєдіяльності значною мірою залежить від таких факторів:

- мотивації самостійної роботи;
- розробленої структури самостійної роботи та системи контролю за нею;
- наявності засобів об'єктивної діагностики знань студентів;
- методичного забезпечення самостійної роботи.

Обов'язковою умовою, що забезпечує ефективність СРС, є дотримання етапності в її організації й проведенні. Ми виділяємо декілька етапів керованої самостійної роботи студентів при вивченні курсу безпеки життєдіяльності.

Перший етап – базовий, включає складання робочої програми на семестр із виділенням кількості годин на СРС по кожній темі; підготовку методичного забезпечення; систему контролю заходів з метою перевірки виконаної навчальної роботи студентами.

Другий етап – організаційний, обґрунтовує цілі, зміст, завдання СРС, які доводяться до відома усіх студентів на вступній лекції. Встановлюються відповідні терміни та форми контролю за самостійною роботою.

Третій етап – діяльнісний, передбачає організацію індивідуальної навчально-професійної діяльності студентів з метою розв'язання поставлених у самостійній роботі завдань.

Четвертий етап – діагностичний, в основі його оцінка та корекція індивідуальних, групових звітів студентів за результатами самостійної роботи, які мають бути проаналізовані та доведені до широкого студентського загалу.

П'ятий етап – рефлексивний, передбачає звіт студентів (в усній чи письмовій формі) про обсяг виконаної самостійної роботи, її зміст, досягнення поставлених цілей; реалізацію методів та способів індивідуальної навчально-професійної діяльності; самооцінку ефективності сформованих способів дій, набутих знань, умінь та навичок для подальшої професійної діяльності; визначення кола питань кожним студентом, пов'язаних із організацією індивідуальної навчально-професійної діяльності, які є найбільш актуальними для них у зв'язку з формуванням суб'єктів цієї діяльності.

Кафедрою охорони праці Житомирського державного університету розроблена рейтингова система оцінювання навчальних досягнень студентів з безпеки життєдіяльності. Для визначення рейтингового показника виділяються основні види роботи та відповідна їм кількість балів (таблиця 1).

Студент допускається до складання заліку з цієї дисципліни, якщо він набрав не менше 31 бала. Якщо студент протягом семестру набрав 61 бал, то йому пропонується зарахування заліку без обов'язкової підсумкової перевірки знань та вмінь. При сумарній кількості балів менше 61 – студент складає залік. Мінімальна кількість балів, отримана на заліку, не повинна бути меншою за 25. Максимальна кількість балів – не може перевищувати 100 балів. Відповідно до рішення кафедри можливе виконання студентами творчих робіт, написання рефератів, підготовка дидактичного обладнання (0–15 балів). За таких умов сумарна кількість балів, отримана студентом протягом семестру, не повинна перевищувати 80. Досвід роботи показує, що до переваг рейтингової системи навчання можна віднести можливість об'єктивнішого оцінювання навчальних досягнень студентів завдяки широкій шкалі оцінок; підвищення відповідальності студентів за здійснену навчальну роботу; покращується відвідування навчальних занять.

Таблиця 1.

№	Види роботи	Можлива кількість балів	Максимальна кількість балів
1	Відвідування занять	0 – 1 (за кожне заняття)	15
2	Ведення конспектів лекцій	0 – 1 (за кожне заняття)	9
3	Підготовка до практичної роботи	0 – 2,5	5
4	Перевірка знань теоретичного матеріалу до практичної роботи	0 2,5	5
5	Виконання лабораторної роботи	0 – 12	36
	Всього за семестр	0 – 70	70
6	Залік	0 – 30	30
		Усього	100

Упровадження модульно-рейтингової системи навчання змінює характер навчально-виховного процесу, дозволяє запровадити гнучкі програми, індивідуальне навчання;

розширює рамки самостійної роботи студентів, створює умови для колективного та індивідуального змагання, сприяє систематичній навчальній роботі протягом семестру. Разом із тим, перехід до кредитно-модульної системи навчання ставить нові вимоги до розробки методичного та технічного забезпечення самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів із різних фахових спрямувань. Це обумовлено тим, що згідно навчальних планів підготовки спеціалістів різного профілю, помітно збільшилася кількість часу, відведеного на самостійну роботу. Отже, виникає потреба у розробці нової стратегії з організації самостійної роботи. Ця система впроваджена на соціально-психологічному факультеті Житомирського державного університету й успішно діє. Всі види навчальної діяльності студента протягом семестру (практичні заняття, виконання письмових робіт, модульний контроль, залік) оцінюються відповідною кількістю балів.

Важливим є той факт, що перехід до кредитно-модульної системи дає змогу студентам, враховуючи свої індивідуальні особливості та рівень знань, планувати свою самостійну діяльність. Слід зазначити, що одним із головних досягнень модульно-рейтингової системи щодо самостійної роботи студентів є її мобільність та індивідуальність. При цьому студент ставиться в такі умови, які примушують його працювати, покращуючи свій загальний рейтинг протягом усього навчального року, а не лише протягом заліково-екзаменаційної сесії. Це в свою чергу значно підвищує рівень загального розвитку студента та сприяє формуванню його професійних якостей, необхідних для подальшої професійної діяльності [3: 209].

На відміну від традиційної системи навчання, кредитно-модульна система орієнтує на самостійну роботу, творчу роботу того, хто навчається. Сучасний стан інформаційного забезпечення дозволяє звести сутність лекцій до консультативно-оглядового означення проблеми та аналізу можливих напрямів її вирішення. Розв'язання ж самої проблеми – за студентом. Такий підхід формує нове відношення студента до навчального процесу.

Таким чином, самостійна робота майбутніх учителів ґрунтується на усвідомленій індивідуально-груповій та колективній пізнавальній активності з метою системного засвоєння особистісно та професійно значимих знань, умінь і навичок, способів та методів розв'язування навчально-професійних задач. Для результативності самостійної роботи студентів в різних системах навчання необхідні умови, серед яких найвагомішою є наявність відповідної навчально-методичної бази, чітка організація, діагностика та самоаналіз виконаної колективної, групової та індивідуальної навчально-професійної діяльності студентів. Дотримання вищезазначених вимог та умов організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення безпеки життєдіяльності дозволяють активізувати та стимулювати їх навчальну роботу, швидко виявляти відстаючих студентів, підвищити продуктивність лабораторних та практичних занять, посилити контроль за навчальними досягненнями кожного студента.

З метою ефективної реалізації на практиці виділених у статті етапів керованої самостійної роботи студентів і створення відповідної технології навчання курсу безпеки життєдіяльності необхідно обґрунтувати **психолого-педагогічні умови** індивідуальної навчально-професійної діяльності майбутніх спеціалістів, що має бути предметом подальших досліджень автора.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Королук О.М. Диференційований підхід до організації самостійної роботи студентів технічного // Вісник ЖДУ, 2005. – №24. – С. 236-239.
2. Забранський В.Я. Нормування та планування деяких видів самостійної роботи студентів з методики математики // Матеріали Всеукраїнської науково – методичної конференції „Проблеми математичної освіти”. – Черкаси, 2005. – С. 217-221.
3. Кошова О.П. Особливості навчально-методичного забезпечення самостійної роботи студентів ВНЗ за кредитно – модульною системою навчання // Збірник тез доповідей Міжнародної науково – методичної конференції Евристичне навчання математики – Донецьк, 2005. – С.208–209.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЛЕКЦІЙНОГО КУРСУ

У статті розглядаються питання формування екологічних знань майбутніх вчителів у процесі лекційного курсу. Висвітлюються можливості лекційного курсу з екології для педагогічних, екологічних та неекологічних спеціальностей, а також вимоги до викладача екології під час читання лекцій.

The article examines questions about ecological knowledge forming future teachers at lectures. The possibilities of lectures in ecology for pedagogical, ecological and not related to ecology specialities and demands to the teachers of ecology in the process of presenting lectures are described.

У системі освіти організація навчання розробляється після змісту і методів навчання, але має не менше значення для успішної роботи викладача і засвоєння нових знань студентами. Оптимально організований процес навчання передбачає засвоєння знань через їх застосування і самостійне отримання нових знань. Організація навчання у вищому педагогічному навчальному закладі здійснюється у вигляді різних форм: лекції, лабораторно-практичні, семінарські заняття, позааудиторна робота та інші.

У вузі традиційною теоретичною системою підготовки майбутніх педагогів з екології є лекція. За визначенням С.У.Гончаренка, “лекція (від лат.lectio – читання) – систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмета” [2: 189].

Роль лекцій у навчальному процесі вищої школи всебічно висвітлюють відомі педагоги і психологи: А.М.Алексюк, С.І.Архангельський, О.І.Бугайов, Н.П. Волкова, С.І.Зіновьев, К.Н.Корнілов, Е.Н.Мединський, Н.Д.Нікандров, О.М.Пехота, Д.В.Чернилевский. Вони відводять лекції провідну роль у навчальному процесі, однак на сьогодні бракує досліджень, пов’язаних із виявленням можливостей лекційних курсів щодо формування у студентів екологічних знань. Це і стало метою даної публікації.

Лекційному викладанню притаманний цілий ряд переваг порівняно з іншими формами організації навчальної роботи студентів, яким А.М.Алексюк дав певну характеристику:

- 1) лекція порівняно з підручниками оперує значно більшими можливостями щодо урахування специфіки аудиторії, новітніх наукових досягнень,
- 2) озброює студента не тільки знаннями, а й переконаннями, умінням давати критичну оцінку матеріалу,
- 3) сила враження від матеріалу, що вивчається, значно зростає завдяки живому слову,
- 4) прямий контакт з слухачами, що значно посилює їхню увагу,
- 5) економна у часі (за короткий час студент одержує інформацію, на яку – під час самостійної роботи – йому б довелося витратити набагато більше часу,
- 6) має особливе професійно-педагогічне значення для тих студентів, які готуються до педагогічної діяльності [1: 175].

Розробка лекційного курсу вимагає вирішення низки питань, до яких Л.А.Сидорчук відносить: визначення специфіки навчального предмета; систематизацію та поглиблення знань з дидактики в спрямуванні її на особливості роботи вчителя екології [4: 10]. У процесі розробки лекційного курсу підбирається, вивчається і осмислюється значна кількість правової, науково-методичної та теоретичної літератури.

Залежно від ролі в організації навчального процесу виділяють такі види лекцій з екології (за Д.В.Чернилевським):

- вступну (ознайомлення студентів з основними науково-теоретичними положеннями екології);
- мотиваційну (пробудження інтересу у студентів, створення стимулу для всієї подальшої діяльності);
- підготовчу (підготувати студентів до більш складних мислительських процесів, закладання основ використання інших методів і форм навчання);
- інтегруючу (показ науки в системі і розвитку як логічне ціле; вихід до подальшого теоретичного аналізу за межами початкового розуміння);
- установчу (орієнтація студента на джерело інформації, вказівки до самостійної роботи і практичні рекомендації, виділення найбільш складних частин матеріалу) [5].

Зупинимося на вимогах до лекції більш детально:

1) досвід викладання у вищій, в тому числі педагогічній школі показує, що лекція завжди зацікавляє студентів, привертає їх увагу перш за все завдяки цілеспрямованості. Викладаючи матеріал, лектор має чітко відповісти на питання “Чому хоче навчити і з якою метою?”. Тому лекція повинна мати актуальність, логічність, ясність, продуманість викладеного матеріалу;

2) лекція з курсу “Екологія” повинна бути глибоко науковою, це віддзеркалює сучасний стан екології як науки, її методи досліджень і тенденції розвитку, системною і послідовною у розкритті теми; використовувати найновіші здобутки вітчизняної і зарубіжної науки; носити творчий характер викладання предмета;

3) завдання викладання курсу полягає не стільки в передачі знань студентам, скільки в активізації і розвитку мотивації технологізації навчального процесу у вищому навчальному закладі. Тому ступінь переконливості викладення має бути високим;

4) з психологічної точки зору завдання навчального процесу полягає у формуванні уявлень, почуттів і волі. У світлі психологічних задач лекція подібна твору мистецтва, може справляти на слухачів позитивний емоційний вплив за умови позитивного відношення викладача до аудиторії; ступеня активності слухання студентами; рівня інтересу для студента та засобів стимулювання розумових здібностей студентів; мірою пов’язаності із самостійною роботою студентів, професійною орієнтацією.

За дослідженням С.О.Сисоевої, “основою формування професійних знань з екології у майбутніх педагогів є теоретична підготовка, яка передбачає засвоєння системи наукових знань про взаємодію суспільства і природи, зовнішні впливи і структурну організацію самої природи, закономірності творчої діяльності при викладанні екології, процес формування екологічного мислення, оволодіння теоретико-методологічними основами побудови навчально-виховного процесу, спрямованого на формування екологічного світогляду” [3: 71].

Зупинимося на деяких окремих питаннях проведення лекцій, які, на наш погляд, істотно впливають на їх успіх. 1. Велике значення для лекції має її початок. 2. Важливе значення має темп мови. Швидкий (100-110 слів за хв.) і повільний (40-50 слів) темп знижує сприйняття. Оптимальний темп – 60-80 слів за хв. 3. Надлишкова захопленість і емоційність лектора іноді знижують результативність лекції. 4. Велика кількість лекційних демонстрацій або тривалий показ кінофрагментів також негативно відображається на якості лекції. Необхідний для лекції наочний матеріал показується лише в той момент, коли починається обговорення відповідного матеріалу. 5. Педагоги і досвідчені методисти приділяють особливу увагу першій вступній лекції. Ця лекція може мати ознайомлюючий мотиваційний характер для наступної пізнавальної діяльності курсу. Тому особливо важливо примусити на першій лекції студента активно працювати. Наприклад, для неекологічних педагогічних спеціальностей курс називається “Основи екології” (54 год.). За цей період необхідно встигнути показати всі сторони екологічних проблем і викликати у студентів бажання в подальшому їх вивчати, досліджувати. Тому на першій лекції можна показати всі екологічні

проблеми, які існують на нашій планеті, дати їм характеристику з деякими недомовками. Це стимулює студентів до пошуку інформації.

Основними особливостями читання лекцій з екологічного курсу, ми вважаємо:

- лекція закладає основи наукових екологічних знань у студентів. Вона є одночасно і методом і засобом формування екологічного мислення. Хоча лекція є джерелом нової інформації, вона не повинна повторювати підручник і замінити читання підручника, а повинна примусити студентів звернутися до підручника. Лекція – активне введення студентів в основні проблеми екології як науки. Якщо лекція слугує максимально полегшеній праці студентів і своєю доступністю повністю звільняє студентів від мислительної діяльності на лекції і в подальшій роботі із засвоєння навчального матеріалу, то рівень засвоєння знань на такій лекції сильно знижується. Лектор має турбуватися про те, щоб викликати у студентів бажання разом з ним мислити, творити. Для цього необхідно мислення студентів спрямувати відповідно до змісту навчального матеріалу. В процесі читання лекцій не обійтись без елементів бесіди, обговорення досвіду роботи вчителів, можна створювати проблемні ситуації, піклуватися про збагачення матеріалу образами, аналогіями і порівняннями, що допоможуть зрозуміти проблеми;
- лекція є школою науково-педагогічного мислення і організуючим початком самостійної роботи студентів. Наприклад, на одній із лекцій з курсу “Основи екології” студентам пропонується розробити схему дослідження зміни властивостей води від різних забруднювачів;
- лекція виховує вміння слухати інших: швидко сприймати сутність, критично оцінювати почуте, виносити про нього мотиваційні судження. Для майбутніх учителів ці якості мають першочергове значення. На лекції наводиться приклад застосування групових технологій, наприклад, при вивченні теми “Екотуризм. Рекреація”;
- лекція має справляти сильний психолого-педагогічний вплив на студента. Продуманими аргументами, створенням проблемних ситуацій, логічним і емоційним викладанням матеріалу лектор може сконцентрувати увагу студентів на головному;
- лекція з курсу екології для студентів має велике значення як для засвоєння предмета, так і для осмислення ролі педагога в навчальному процесі. Ефективність лекції визначається основними вимогами до лекцій, які впливають із дидактичних принципів вищої школи: науковість і досконалість форми викладання, доступність до сприйняття, стимулювання самостійної роботи студента.

У лекційному курсі з екології в першому модулі передбачено ознайомлення студентів із основними закономірностями розвитку природи; відносин між суспільством і природою в екологічному аспекті. Даються уявлення про структуру біосфери, біологічний та геологічний кругообіг речовин, характеризуються принципи функціонування і розвитку екосистем, основні екологічні закони взаємодії живих організмів між собою та з середовищем існування. Велика увага приділяється класифікації та особливостям дії в біосфері антропогенних чинників. Розглядаються основні чинники екологічної кризи, зокрема духовна криза людства, докази єдності людини з природою, концепція В.І.Вернадського про ноосферу та стан сучасного її функціонування.

Другий модуль лекційного курсу присвячений основним принципам раціонального природокористування, науковим основам управління навколишнім середовищем та стратегічними напрямками збереження життя на Землі в умовах назріваючої глобальної екологічної катастрофи. Тут висвітлюються і питання природоохоронного характеру. Як основна стратегія поведінки людини в біосфері, аналізується екологічна культура та шляхи її формування через неперервну екологічну освіту, роль учителя в цьому процесі.

Третій модуль лекційного курсу вивчає зовнішні впливи на все живе, в тім числі і на людину різних природних чинників та надзвичайних ситуацій, які за історію існування людства на Землі були ними ж і трансформовані.

При викладанні даного курсу враховується специфіка кожного факультету, а майбутні вчителі проходять профільну підготовку для здійснення екологічної освіти учнів під час практики в школі.

Важливою є підготовка вчителя до екологічної освіти дошкільнят і молодших школярів. У дошкільному віці відбувається становлення і найбільш інтенсивний розвиток особистості. В розробці змісту, методів, організації форм екологічної освіти враховуються психологічні особливості цього віку. Важливим є розширення світогляду дитини, ознайомлення її з науковими поняттями про природу (жива і нежива природа, тіло і речовина, кругообіг речовин, взаємозв'язки у природі тощо). В зв'язку з віковими особливостями дошкільнят і молодших школярів пропонуємо на факультетах дошкільного виховання і початкового навчання під час читання лекцій посилити і розширити матеріал першого модуля, відповідно зменшити матеріал другого і третього.

На фізико-математичному та технолого-педагогічному факультетах екологічна освіта студентів має чітко виражений міждисциплінарний характер і базується на використанні можливостей точних наук фізико-математичного (природничо-наукового) циклу для пізнання законів природи та можливих наслідків при їх порушенні людиною. З'ясовується роль цих дисциплін у вирішенні екологічних проблем. Для студентів даної спеціальності пропонуємо зменшити матеріал першого модуля до однієї оглядової лекції, що дасть змогу відвести більше часу для висвітлення техноекоекологічних питань. Для даного факультету переважаючим є другий модуль лекційного курсу.

На історичному факультеті акцент робиться на вивчення еволюції уявлень про взаємовідносини суспільства і природи, на розгляд етики цих взаємовідносин, проблем переходу до нового періоду в житті цивілізацій, міжнародного співробітництва в галузі захисту навколишнього середовища, загальних принципів екополітики. Студентам даної спеціальності рекомендується поглибити вивчення матеріалу про становлення в історичному плані екології як науки, про її сучасні досягнення. На наш погляд, студенти мають досконало знати також в історичній послідовності надзвичайні екологічні події, їх наслідки і передбачати можливість повторних варіантів. Отже, для студентів історичного факультету посилюється третій модуль лекційного курсу, який стане переважаючий, а перший і другий читаються в рівній пропорції.

При підготовці соціальних психологів екологія вивчається з позицій суспільствознавчої дисципліни і екологічні проблеми для них є психологічним явищем. Показується залежність соціальних процесів від умов природного середовища, скерованість соціоприродних відносин на гармонізацію взаємовідносин між суспільством і природою. Нинішня кризова екологічна ситуація психологами визначається як стан екопсихологічної деформації свідомості людини. Він пов'язаний з відсутністю позитивних екологічних установок і ціннісних орієнтацій у повсякденній поведінці. У свідомості людей сформована домінанта екологічної безвиході, приреченості. Виховання націлене на розвиток екологічної свідомості і екологічного мислення через аналітико-синтетичну навчальну діяльність та емоційно-чуттєві сфери людини. Майбутні соціальні психологи мають відігравати в школі значну роль у інформаційному і прогностичному відношенні. Тому для студентів означеної спеціальності пропонуємо зменшити до мінімуму перший та третій модулі, основну перевагу віддати другому модулю, де розглядаються питання взаємодії людини і природи, і найголовніше – можливі шляхи виходу із екологічної кризи, і в першу чергу природоохоронні заходи.

На філологічному факультеті (іноземна та народознавча філологія) екологічне навчання базується на образах природи, проблемах духовної екології в спадщині класиків української і російської літератури, творах сучасних письменників і публіцистів, діалогу власної культури і навколишньої природи, своєї картини світу і картини світу інших людей.

Уявлення про національну картину світу неможливе без знання особливостей навколишнього світу. Враховуються ментальні особливості українського народу, специфіка сприйняття природи попередніми поколіннями впродовж віків. Це береться за основу при формуванні екологічно цінних поглядів студентів. Виходячи із вищевикладеного пропонуємо для студентів філологічних факультетів основний акцент роботи на другому модулі лекційного курсу з посиленням вивченням природоохоронних питань.

На економічному факультеті педагогічного університету увага студентів зосереджується на аналізі еколого-економічних суперечностей в житті суспільства та проблемах переходу від пріоритету економічної ефективності до екорозвитку, розглядаються еколого-економічні проблеми суспільних відносин у ринковій економіці. Економіка будь-якої країни базується на використанні природних ресурсів, а тому для студентів економічних спеціальностей до максимуму необхідно збільшити матеріал про значення, використання, виснаження і охорону природних ресурсів. Пропонуємо в лекційному курсі мінімальний огляд першого і третього модуля, і максимальний – другого.

Для студентів юридичного факультету вивчаються питання взаємодії людини і природи, правові відносини, закріплення необхідних юридичних знань з метою вирішення конкретних питань захисту екологічних прав людини, забезпечення правопорядку в процесі реалізації екологічної політики держави. Пропонуємо для студентів юридичних спеціальностей вивчення трьох модулів в однаковому співвідношенні, з тією різницею, що в другому модулі акцент буде зміщений до висвітлення наслідків людської діяльності в навколишній природі.

Фундаментальну екологічну освіту отримують студенти природничо-географічного факультету – майбутні вчителі біології, географії, хімії, екології, валеології. Екологічна підготовка здійснюється і через спеціальні курси “Екологія людини”, “Радіоекологія”, “Заповідна справа”, “Глобальна екологія”, “Охорона природи”.

Лекція з екології пов’язана з розв’язанням життєвих проблем, тому одним із шляхів підвищення ефективності педагогічної технології навчання є використання проблемно-пошукових методів навчання, які стимулюють формування самостійності і варіативності мислення під час розв’язування різноманітних навчально-виховних завдань. Ці методи орієнтують студентів на нестандартну діяльність, самостійний вибір шляхів і засобів досягнення поставленої мети, а також сприяють формуванню в студентів навичок свідомої поведінки в умовах трансформованого середовища.

Як приклад, обговоримо зміст першої лекції з екології для студентів природничо-географічного факультету. Викладач розповідає про обов’язкову і додаткову літературу, обговорює організаційні питання і ставить вимоги до контролю знань. Зміст і характер першої лекції впливає і на подальшу роботу, на ставлення студентів до даного курсу, на взаємодію з викладачем.

Пропонується студентам дати визначення поняттю “екологія”. Як правило, більшість студентів не можуть дати відповідь на це запитання, частина відповідає – що це наука про природу.

Наголошується, що визначення екології буде зроблено за підручником В.П. Кучерявого “Екологія”: екологія – це наука про взаємодію живих істот між собою і з навколишньою неорганічною природою; про зв’язки в надорганізованих системах, структуру і функціонування цих систем. Задається запитання: “Чи правильне це визначення?”. З першої лекції студенти мають бути готові, що лектор у будь-який момент лекції може задати запитання. Студенти відзначають, що визначення правильне, але відчувають що є моменти, які примушують підійти до визначення з обережністю.

Викладач пояснює, що у визначенні мають бути перераховані всі ознаки екологічної науки стосовно сьогодення. Тому пропонує інше визначення за підручником Г.О. Білявського, Р.С. Фурдуй “Основи екологічних знань”: “сучасна екологія є однією з головних фундаментальних наук про взаємовідносини живої і неживої Природи, новою філософією людства, що перебуває в стадії формування й має відповідати сучасним реаліям

у взаємовідносинах населення планети та Природи і завдання моральної перебудови на базі розвитку колективного інтелекту, повного взаєморозуміння, взаємодії й взаємодопомоги всіх націй у справі збереження Біосфери і стійкого розвитку”.

Поступово аудиторія доходить висновку, що друге визначення більше відповідає реаліям сьогодення. Лектор у загальних рисах описує всі глобальні екологічні проблеми: руйнування озонового шару, кислотні дощі, парниковий ефект, смоги, деградацію і виснаження ґрунтів, забруднення водних ресурсів, зникнення малих річок, зникнення видів рослинного і тваринного світу, хвороби цивілізації тощо. Викладач підводить до того, щоб студенти самостійно дали таке формулювання екології: екологія – це наука, про закономірності життєдіяльності організмів у їх природному середовищі існування; пізнання законів розвитку і функціонування біосфери як цілісної системи під впливом природних і, головне, антропогенних чинників, а також визначення шляхів ефективного співіснування техносфери й біосфери.

Описана побудова фрагменту лекції займає 30-40 хвилин. Інший час відводиться на розповідь про термінологічний апарат екології, знайомство з об’єктом науки про довкілля або її галузевих підрозділів, залежно від рівня досліджень: різними екологічними системами чи елементами екосистем планети, предметом та завданнями екології.

Таким чином, на першій лекції викладач входить у контакт із слухачами і організовує його між студентами, з перших кроків навчання вводиться прийом різностороннього розгляду об’єкта, явища, події, взаємозв’язків. Більшість педагогів вважають, що однією з функцій лекції є також організація подальшої самостійної і позааудиторної роботи студентів. Таким чином, лекція у відповідності з теорією поетапного формування розумових дій (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Талізін), знайомить із подальшою пізнавальною діяльністю у засвоєнні обсягу навчального матеріалу, дає студентам необхідні для цього орієнтири і є першою в ієрархічній системній послідовності інших організаційних форм навчання.

Характер викладу матеріалу на лекції залежить в основному від обраного лектором методу навчання. Більшість викладачів за останні роки перейшли до проблемного методу читання лекцій. Але лекція значну частину часу має пояснювально-описовий характер.

Вимогою до подачі матеріалу є систематичність і системність викладання. Перша полягає в тому, щоб будь-які нові знання спиралися на засвоєні попередні. Друга ширша і включає розгляд об’єкта з точки зору вчень екології, причинно-наслідкових зв’язків, рівнів організації, системи наукової теорії тощо. В системному підході до навчання корисним є випереджувальне вивчення матеріалу. Наприклад, під час подачі матеріалу про глобальні екологічні проблеми можна коротко зупинитися на регіональних проблемах із викладом деяких фактів. Причини випереджувального викладу полягають в тому, що викладач вимушений, показуючи систему об’єктів, явищ, подій, відмітити зв’язки і відношення один з одним. Цікаво те, що випереджувальний матеріал із-за новизни, незвичайності краще засвоюється студентами. Цьому сприяє подальше, бажано недалеко, але більш глибоке повернення до обговорюваних питань.

Сучасна лекція – це не спосіб подачі інформації, а спосіб передачі студентам типу мислення викладача. В лекції знання через зовнішню мову викладача переходять у внутрішню мову студента і далі засвоюються внутрішнім мисленнєвим шляхом.

Ми пропонуємо при підготовці до лекції визначити співвідношення інформаційного матеріалу і матеріалу особливо для неекологічних педагогічних спеціальностей, який стимулюватиме пізнавальну активність. З цією метою на лекції ставляться невеликі пізнавальні задачі, задаються питання з нестандартними відповідями, проводиться аналіз різних точок зору.

У методичній літературі описано багато різних прийомів підвищення зацікавленості студентів у пізнавальній діяльності під час лекцій. Як приклад, під час обговорення питання розробки природоохоронних заходів просимо одного із студентів зачитати вірш:

*Збережи, не ламай; Допоможи, не зривай; Прибери, не сміти;
Відремонтуй, не зіпсуй; Попередь, не сміти; Сповісти, не вбивай;*

Заборони, не кричи; Покажи, не руйнуй; Розкажи, не копай.

Це чудовий вірш з рекомендаціями до дій. Багатьох викладачів цікавить проблема запитань студентів на лекції. Якщо питання мають уточнюючий характер, пов'язаний з пропуском деяких моментів, це свідчить про низьку якість лекції. Навпаки, питання міжпредметних зв'язків, власні пропозиції студентів говорять про високу якість лекції.

Для того, щоб студенти із задоволенням відвідували лекції, активно на них працювали і це стимулювало б їх до подальшої самостійної роботи, викладач-лектор вищої школи має дотримуватись правил:

- 1) лектор залишатиметься на висоті своєї посади до того часу, поки сам буде вчитися;
- 2) мати необхідний широкий науковий кругозір, знання в суміжних дисциплінах;
- 3) повинен бути вченим і проводити в своїй галузі науково-дослідницьку роботу.

Насамперед для того, що вчить інших на тому науковому рівні, на якому стоїть сам. Він повинен вчити бачити проблему в перспективі і шукати вихід для її вирішення;

- 4) використовувати нетрадиційні лекції, в тому числі:

- проблемну лекцію (моделюються протиріччя реального життя через їх прояв у теоретичних концепціях). Основна мета такої лекції – набуття знань слухачами самостійно;
- лекцію-візуалізацію (основний зміст лекції показаний в наочній формі (малюнки, схеми, карти). Візуалізація розглядається як спосіб активізації мислення і спосіб навчання перекодуванню інформації за допомогою наочності;
- лекцію вдвох (робота двох викладачів, що читають лекцію з однієї і тієї ж теми і взаємодіють на проблемно-організаційному матеріалі як між собою, так і з аудиторією). Проблематизація відбувається за рахунок форми і змісту;
- лекцію-прес-конференцію (зміст оформляється за запитаннями аудиторії із залученням кількох викладачів);
- лекцію-консультацію, яка подібна до попередньої. Відмінність – запрошений спеціаліст слабо володіє методами педагогічної діяльності. Консультації через лекцію дозволяє активізувати увагу студентів і застосувати професіоналізм лектора;
- лекцію-провокацію (лекція із запланованими помилками), формує вміння оперативно аналізувати, орієнтуватися в інформації і оцінити її;
- лекцію-діалог (зміст подається через серію запитань, на які слухач має відповісти безпосередньо в ході лекції);
- лекція із застосуванням дидактичних методів (метод “мозкового штурму”, метод конкретних ситуацій), коли студенти самі формують проблему і самі намагаються її вирішити.

Проведене дослідження довело, що для формування екологічних знань та екологічного світогляду лекція як загальноаудиторна форма навчання є найефективнішою серед інших форм навчання студентів у вищій школі. Без сумніву, важливим критерієм ефективності лекції може бути рівень зворотного зв'язку “студент-лектор” і спілкування між усіма членами навчально-пізнавального процесу. У той самий час у сучасних вузах зазначена проблема ще не розв'язана, а тому потребує подальшого наукового пошуку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання: Навч. посібник. – К.: ІСДО, 1993. – 223 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Сисоева С.О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня. Дис. ... д-ра пед.наук. – К., 1997. – 13.00.04. – 428 с.
4. Сидорчук Л.А. Підготовка вчителя фізики до викладання основ безпеки життєдіяльності в школі. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2002. – 21 с.
5. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 437 с.

ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ РОБОТИ З ТЕКСТАМИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглядаються інтерактивні форми роботи з текстами при підготовці майбутніх учителів іноземних мов на заняттях з практики усного та писемного мовлення у вищих педагогічних закладах освіти. Подано основні завдання занять, їх структуру, вимоги до презентації текстів. Розроблено вказівки студентам, які в якості учителів готують фрагменти навчальної роботи з текстами.

The article focuses on methods of work with the text in the process of training future teachers at the lessons of oral and written practice at Institutions. In the article the basic tasks of the lessons, their structure, demands to the text presentation are given. The directions for those students, who prepare fragments of work with the texts as teachers are worked out.

Актуальність. Незважаючи на велику кількість досліджень з питань вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов до їх педагогічної діяльності, резервні навчальні можливості практичних мовних дисциплін використовуються викладачами вищих навчальних закладів недостатньо. Тому вдосконалення процесу навчання аспектів мови і видів мовленнєвої діяльності в позитивній взаємодії зі становленням і розвитком професійних здібностей, знань, умінь і навичок майбутнього спеціаліста залишається актуальною проблемою. Виявлення і впровадження умов, що сприяють професіоналізації занять з практики усного та писемного мовлення, надають можливість покращити рівень підготовки студентів. Це твердження висувається на тій підставі, що студент повинен паралельно осмислити спосіб навчання, усвідомити шляхи формування власного іншомовного досвіду з метою удосконалення цих технологій і подальшої їхньої реалізації у практичній діяльності.

Метою цієї статті є показати можливості занять з практики усного і писемного мовлення у формуванні професійно значущих здібностей майбутніх учителів іноземних мов на прикладі інтерактивної роботи з текстами.

Виклад основного матеріалу. З метою формування творчого потенціалу спеціалістів у вищому навчальному закладі ми запровадили на базі Інституту іноземної філології Херсонського державного університету педагогічний експеримент серед студентів I–II курсів. В експерименті було зосереджено увагу на таких формах навчальної роботи, які б дозволяли студентам отримувати не лише мовленнєві знання з обраної спеціальності, але й випробувати емпіричний досвід з методики викладання мов на практиці.

Виходячи з того, що більшість психологів основу творчої особистості, її потенціал ґрунтують на наявності та розвинутості певних здібностей – індивідуальних властивостей людини, – нами було виокремлено низку педагогічних творчих здібностей, якими повинен володіти студент експериментальної групи в тій чи іншій мірі на завершальній стадії проведення експерименту (*комунікативні, дослідницькі, дидактичні, рефлексійні*). Базою теоретичного супроводу слугували провідні ідеї фундаментальних праць таких дослідників, як Н.В.Кузьміна, О.М.Лазарєв, Ю.І.Пассов, М.І.Скаткін, В.О.Сластьонін, професіограма сучасного вчителя.

Серед основних видів навчальної діяльності, спрямованих на реалізацію завдань експерименту, було визначено *професійно-комунікативну роботу з текстами* різного стилістичного забарвлення: художніх, науково-публіцистичних, документальних, науково-популярних. Ми виходили з того, що текст є головною навчально-методичною одиницею навчання. Для найбільш повного й адекватного його використання в якості зразка функціонування іноземної мови, що вивчається, викладач повинен чітко розпізнавати, а

потім використовувати в роботі змістовні та структурні особливості тексту як основи побудови мовленнєвих творів на іноземній мові [1: 304].

У контексті професійно-спрямованого навчання ми ставили за мету навчити студентів добирати тексти з необхідною тематичною проблематикою; розробляти завдання (вправи) для роботи групи з обраним текстом, виявляти проблемні питання; самостійно проводити заняття-дискусії.

Задля більш успішної реалізації поставленої мети було проведено “вступне” заняття, що мало пояснити студентам сутність, значення та процес організації навчальної роботи з текстами. Слухачам був запропонований дидактичний матеріал, що містив структуру, вимоги до проведення заняття, до вибору і презентації текстів, розробки, підготовки і проведення вправ. Розглянемо кожний з пунктів.

Структура роботи: мета заняття – а) знайомство з новою актуальною інформацією; б) обговорення проблемного тематичного питання; в) формування світогляду студентів.

Група поділяється на підгрупи, кожна з яких підбирає в спеціалізованій літературі один художній або науково-публіцистичний текст, близький за своїми проблемами до лексичної теми, що вивчається. Для забезпечення роботи решті студентів надаються копії обраного тексту. Група презентуючих проводить серію вправ до нього (предтекстові, текстові і післятекстові завдання).

Підготовча робота передбачає домашнє ознайомлення всієї групи зі змістом тексту. При необхідності студенти, які представляють текст, оголошують завдання для домашнього дослідження. Таким чином, робота над текстом відбувається в двох напрямках: методичне і лінгвістичне дослідження з боку учасників, що представляють текст та дослідження і з'ясування змістовної і значеннєвої інформації рештою групи.

Вимоги до текстів: при доборі текстів необхідно орієнтуватися на такі критерії: що може зацікавити студентів і емоційно зворушити; чи є текст презентативним для іншомовної культури; чи є в змісті тексту точки дотику з життєвим досвідом студентів; чи необхідні студентам додаткові знання для розуміння тексту, чи є тема обраного тексту актуальною для розв'язання певного тематичного питання..

Отже, *студенти, які презентують тексти повинні:* 1) знайти інформаційний текст і забезпечити умови для групової роботи над ним (надання копій, завдань); 2) визначити мету презентації: а) з'ясувати, розв'язання яких проблем необхідно знайти при роботі над текстом; б) ознайомитися з новою інформацією; 3) продумати, де можуть виникнути труднощі при роботі з групою; 4) розробити предтекстові вправи чи варіанти ознайомлення з новими лексичними одиницями і єдностями; 5) презентувати текст із визначенням його теоретичної і практичної значущості й актуальності; 6) підготувати при необхідності роздатковий матеріал, наочність, анкети; 7) розробити серію методичних вправ і завдань з метою обробки інформації рештою групи; 8) визначити тему дискусії і шляхи її стимулювання; 9) скласти докладний план-конспект, що містить мету, етапи, завдання учасників і час проведення заняття.

Завдання решти учасників визначаються залежно від майбутньої роботи, запланованої презентантами. Сюди можуть увійти вправи на прогнозування змісту тексту, на контроль орієнтації у тексті (предтекстові): 1) ознайомтеся зі змістом тексту, визначте стиль оповідання; 2) прочитайте заголовок, з'ясуйте, про що буде йти мова в даному тексті; 3) прочитавши текст, визначте можливу низку проблем, яка буде розглядатися на основі тексту; 4) прочитайте фрагмент тексту і припустіть ідею тексту, дайте відповіді на запитання з метою контролю розуміння прочитаного; 5) перекажіть текст за ключовими фразами. Другий цикл вправ (текстовий) повинен містити завдання на виявлення авторського відношення й оцінки: 1) знайдіть оцінку вираження авторського відношення до проблеми, що викладається; 2) складіть тези до змісту тексту; 3) зробіть підсумковий висновок, рецензію до змісту тексту. Найважливішими і складними для студентів є післятекстові вправи, що використовуються для виявлення ідеї, передачі сюжету, складання характеристики персонажів, з'ясування власної оцінки важливих моментів тексту: 1) оцініть

важливість епізодів, їхнє значення для розкриття ідеї; 2) згрупуйте факти, що містять ідею тексту, з метою використання їх в якості матеріалу для власних висновків; 3) прокоментуйте авторську характеристику персонажів, висловіть свою згоду, незгоду; 4) аргументуйте власну оцінку подій, описаних у тексті.

Крім того, нами були розроблені вказівки для підготовки навчальної роботи з текстами

Рекомендації студентам, які презентують текст

1. Надайте відомості про джерело інформації, з якого було взято текст: місце перебування (бібліотека університету, обласна чи особиста бібліотека, Інтернет тощо), рік видання.

2. Поясніть причини, що спонукали зупинитися саме на цьому тексті: сучасні проблеми, цікава лексика, індивідуально-орієнтована тематика.

3. Визначте форму презентації обраного тексту: висвітлення важливих питань на основі ситуативного характеру подачі інформації, інсценування епізодів тексту з наступним обговоренням проблем, обговорення заголовка чи значеннєвої фрази тексту, пояснення розробленої наочності.

4. Розкрийте зміст основних проблем, порушених у тексті. У разі потреби використовуйте роздатковий чи наочний матеріал: картки, картинки, таблиці, аудіо- і відеозаписи.

5. Обговоріть з групою проблемні питання, що можуть виникнути при сприйнятті запропонованої інформації або потребують групового обговорення.

6. Підведіть підсумки проведеної роботи.

Роботу з текстами було організовано таким чином, щоб вона являла собою виконання вправ на основі тексту з наступним непідготовленим обговоренням певної проблемної тематики. У своєму рішенні ми виходили з того, що розвиток умінь спонтанного мовлення здійснюється при виконанні мовленнєвих вправ, спрямованих на оформлення студентами розгорнутих монологічних висловлювань у рамках усного спілкування. Мовленнєві вправи формують у студентів такі уміння усного мовлення, як-то: уміння використовувати ситуації і події тексту як аргументи для доказу своєї точки зору; уміння давати розгорнуті характеристики-оцінки діючим персонажам, подіям, ситуаціям; уміння висловитися щодо ідейно-морального аспекту розповіді. Формування й вдосконалення лексичних і граматичних навичок продовжується в умовно-мовних вправах, що вимагають повторного звертання студентів до тексту і сприяють поглибленню розуміння його змісту. В умовно-мовних вправах задіяна змістова інформація тексту, тобто метою завдань виступає розвиток умінь непідготовлених висловлювань на основі тексту. Умовно-мовні вправи передбачають виконання таких завдань: знайти і прокоментувати визначені фрагменти тексту; відповісти на проблемні питання ведучого. Виконуючи зазначені вправи, студенти одержують можливість практикуватись у виборі і комбінуванні граматичного і лексичного матеріалу. При цьому робота завжди має творчий характер, тому що супроводжується якісним і кількісним добором інформації. Для успішного проведення цього типу вправ ми дотримувались певних умов, а саме: проблемного змісту питань; попередньої підготовки мовленнєвої діяльності, стимулювання мотивів висловлення, націлювання на обмін думками між студентами.

Останнім видом текстової роботи були вправи на обговорення проблемних питань. Їх мета – тренування студентів у формуванні непідготовлених, спонтанних висловлювань, що можуть ґрунтуватися не тільки на змісті конкретного тексту, але в більшій мірі і на життєвому досвіді студентів. Основним умінням, що відпрацьовується в цій групі вправ, є уміння оформлювати самостійне розгорнуте монологічне висловлювання, а також брати участь у діалозі з обговорення проблем. Отже, важливим завданням презентантів є правильний вибір предмета обговорення. Зацікавленість викликав матеріал, максимально наближений до життєвого досвіду студентів або незвичайна, екзотична тема обговорення.

Заохочення до участі в обговоренні – одна з проблем при проведенні дискусії. Виконання цього завдання було можливим лише при ґрунтовній теоретичній орієнтації в аспектах предмета обговорення, достатньому рівні здібностей організувати та вести дискусію, тобто при наявності професійної компетенції. Перехід до комунікативної мовленнєвої діяльності створює позитивний настрій у групі, активізує увагу до предмета обговорення, сприяє переходу проблеми з рівня, обмеженого рамками проектної підгрупи, до рівня суспільної проблеми. Важливим моментом цього рівня є розгляд різних точок зору на проблему, пропонувану для обговорення. Студенти аналізують і синтезують взятую з тексту значеннєву інформацію. Це творча робота, спрямована на розвиток спонтанного мовлення з опорою на логічне мислення. Студенти практикуються в послідовному викладі своїх суджень. Виконання вказаного комплексу вправ вимагає опрацювання змістової і значеннєвої інформації розповіді, що забезпечує багаторазове використання лексико-граматичних одиниць при запобіганні їхнього механічного повторення.

Висновок. Отже, у процесі проведеної експериментальної роботи з текстами систематично і цілеспрямовано здійснювався розвиток цілої низки професійно значущих здібностей майбутніх учителів іноземних мов, а саме: комунікативних – під час підготовки, презентації текстів, виконання всіх видів текстової роботи; дидактичних – при розробці та проведенні відповідних текстових вправ; дослідницьких – у процесі самостійного пошуку текстів, встановлення та розв'язання проблем; рефлексійних – при аналізі та оцінюванні проведених фрагментів заняття. Крім того, студенти розвивали уміння стимулювати розумово-мовленнєву діяльність учнів, створювати умови для сприйняття і розуміння навчальної інформації, для виникнення інтересу з боку учнів до запропонованої роботи тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие / Е.А.Маслыко, П.К.Бабинская, А.Ф.Будько, С.И.Петрова. – 7-е изд., стер. – Минск.: Высшая школа, 2001. – 522с.
2. Авраменко Л.С. Создание учебно-речевых ситуаций на основе юмористических текстов // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 4. – С.21-26.
3. Будько А.Ф., Леонтьева Т.П. Приемы профессионально ориентированного обучения иностранному языку в языковом вузе // Методика обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования: Сб. науч. трудов. – Минск: Высшая школа, 1991. – С.75-81.
4. Пащук В.С. Вправи для навчання монологічного мовлення на основі автентичного художнього твору // Іноземні мови. – 2000. – № 4. – С.30-33.
5. Матвейченко В.В. Методика использования художественных текстов в обучении устной спонтанной речи // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 38-40.

УДК 378

Шека О.Г.

ВТОРИННА НОМІНАЦІЯ ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНСЬКОГО МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ (НА ПРИКЛАДІ КОНЦЕПТУ ЛЮДИНА)

У статті розглядається вторинна номінація як мовний механізм в утворенні концептосфери. Доводиться зв'язок поняття концептосфери з когнітивними аспектами мови, мовленнєво – мислительною діяльністю людини як концепту, і також аналізується лексична система сленгу, що наочно репрезентує ціннісні орієнтири молоді людини.

The second nomination as linguistic mechanism in forming concept sphere has been analysed in the article. The relations between the notions concept sphere and cognitive linguistic

aspects, speech and mental person's activity as the concept have been proved. The lexical slang system has been analysed, which clearly represents the valuable orientation of young person.

*Слово формує світ.
Павло Мовчан.*

У сучасній лінгвістиці розгляд мовної концептосфери набуває особливої актуальності. Це питання виходить за межі традиційних лінгвістичних підходів, адже поняття концептосфери тісно пов'язане з когнітивними аспектами мови, мовленнєво-мисленнєвою діяльністю людини, а відтак із особливостями складання „картини світу” як конкретною особистістю, так і цілим мовним колективом. Українські науковці (Жабoryuk O.A., Манакін В.М., Приходько А.М., Селіванова О.О. та ін.) активно досліджують концептуальні системи різних мовних рівнів. Однак частіше в коло інтересів потрапляє кодифікована мова, в той час як мовна периферія залишається поза увагою. Ігнорування цього питання призводить до появи „білих плям” у загальномовній концептосфері, адже соціальні діалекти, і насамперед молодіжний сленг, не тільки реалізують комунікативні потреби певної групи, а й вирішують різні психологічні завдання, пов'язані з самоідентифікацією, розмежуванням світу на „чужих” і „своїх”. Окрім того, лексична система сленгу наочно репрезентує ціннісні орієнтири молоді людини, світ її захоплень, актуалізує найважливіші фрагменти картини світу.

Концептуальний метод є найдоцільнішим, коли йдеться про дослідження субкультури крізь мовну призму, осмислення загальнолюдських ідеалів певним мовним колективом.

Об'єктом нашого дослідження є роль вторинної номінації як мовного механізму в утворенні концептосфери.

Джерельною базою для статті слугує „Словник українського жаргону” Лесі Ставицької [6].

У центр концептуальної системи молодіжного сленгу не випадково поставлено концепт ЛЮДИНА. Багато дослідників, зокрема Н. Д. Арутюнова розглядають визначення статусу поняття людина як одне з основних завдань концептуального аналізу [1: 325]. Не слід забувати і про засадний принцип когнітивістики – антропоцентричність (людина як міра всіх речей).

Одним із найпродуктивніших шляхів поповнення системи молодіжного сленгу є вторинна номінація лексем літературної мови. Акцент на цьому способі зумовлений його активністю: „Більшість одиниць сленгу – це літературні одиниці, що набули особливого значення” [2: 225]. Відомо, що не менше третини жаргонізмів виникають як вихідні переносні значення слів, основні значення яких є літературними [4: 35].

На його користь свідчить і той факт, що межі між літературною мовою і сленгом є доволі розмитими, особливо це стосується таких функціональних стилів, як публіцистичний, розмовний та художній. Ось кілька прикладів із часопису студентів „Дзига”: *наїзди, підколювати, фіолетово, пертисся* тощо. Це дозволяє говорити про взаємопроникненість одиниць літературної мови та сленгу і навпаки. В процесі „запозичення” лексем відбуваються семантичні процеси, пов'язані з переосмисленням, втратою звичних семантичних зв'язків, функціональної прикріпленості тощо. В результаті цього не стільки „стара” зовнішня оболонка наповнюється новим значенням, скільки моделюється відмінна концептуальна система. Нові номінативні одиниці є свідченням не так процесу називання (позначення) явищ об'єктивної дійсності, як відтворенням загального когнітивно-семантичного континууму, розчиненого у різних мовних підсистемах. Структура найменування демонструє адекватність передачі інформації, актуальність певних ознак, оцінку денотата тощо.

Отже, процеси вторинної номінації детермінуються не тільки лінгвальними факторами, беручи до уваги навіть такі поняття як мовне оточення і мовна мода. Підвищена оцінність та експресивність сленгових лексем, отриманих в результаті вторинної номінації, були б неможливі без лінгвокреативних здібностей молоді, її творчого характеру.

Потрапляючи до системи сленгу, літературні одиниці проходять крізь глибинні когнітивні процеси, що відкривають нові потенції у розвитку значення. Автори номінацій (соціальна група або її окремий представник) поєднують ознаки понятійних структур, що часом далекі одне від одного. Але скрізь цю непрозорість можна побачити схожість, точки дотику між мотиватором і мотивованим словом. У системі сленгу найчастіше діє правило: чим яскравіше та зухваліше буде такий зв'язок, тим більше шансів має номінація увійти до молодіжного узусу. Ось кілька лексем із „затемненою” етимологією: *ботинок* (сленг) – директор школи (літ.), *підошва* (сленг) – вчителька (літ.), *фазан* (сленг) – підліток (літ.) тощо.

Потреба у вторинній номінації в системі сленгу з'являється не тільки через необхідність найменування денотата, що не має свого словникового оформлення. Вирішальну роль відіграє потреба стисло і яскраво висловити свої думки, поєднавши номінативну і експресивну функції. Зазначимо, що переосмисленню підлягають найчастотніші понятійні сфери, що відбивають пріоритети молоді, серед яких перше місце посідає концепт ЛЮДИНА.

Найактивнішими донорськими зонами для його формування в системі сленгу стають концепти ТВАРИНА та РІЧ. Використання їх як мотиваторів зумовлено аналогізацією рис людини, її розумових здібностей, частин тіла з понятійними структурами цих сфер. Із великої кількості ознак кожного концепту найчастіше обираються такі, що знижують статус людини, роблять акцент на її негативних якостях, зневажливо, іронічно оцінюють її діяльність. Наприклад, кореляція концепту ЛЮДИНА із зазначеними концептами породила в системі сленгу багатий зоонімічно-синонімічний ряд номінацій дівчини, жінки – *жаба*, *зозуля*, *крокодил*, *криса*, *курка*, *риба* і т.д.

Як справедливо зазначає О. О. Селіванова, „конекція концепту ЛЮДИНА з концептом ТВАРИНА диференціює найменування людини в залежності від архетипічної модусності тварин” [5: 172]. Наприклад, у номінаціях дівчини: *свиня*, *бичка*, *алігатор* – негативна оцінка, *курочка*, *телечка* – позитивна. Хоча зазначимо, що лексем із позитивним та нейтральним забарвленням набагато менше. Зооморфізми мають ясну форму, чітку мотивованість, зумовлену багаторічними спостереженнями за характерними рисами, поведінкою тварин.

Формування концепту шляхом вторинної номінації має різні мотиваційні схеми. Найчастіше це зближення концептів на основі кількох суміжних ознак або гештальтних різновидів, „заснованих на конекціях асоціативно-термінальної частини когнітивної моделі із зоровими, слуховими та іншими образами, уявленнями, відчуттями на основі співположення двох ментально-психоетичних комплексів” [5: 174].

Уподібнення концептів на основі суміжних понять стало основою для таких номінацій:

Клешня (сленг) – *рука* (літ.) (конекція предиката *кліщевидна кінцівка ракоподібних* з терміналами *брати*, *хапати* із концептосфери ЛЮДИНА);

Фасад (сленг) – *обличчя* (літ.) (предикат *передній бік будівлі* трансформується в згрубіле найменування обличчя людини).

Матрас (сленг) – *людина у смугастій одежі* (літ.) (предикат *малюнок, колір постільної білизни* переходить в найменування одягу людини).

Для сленготворення характерна аналогізація цілісних понять з іншими предметними сферами, наприклад зоровими враженнями: *макаронина* – дуже худа дівчина, *батареї* – ребра, *удава* – довготелесий чоловік, *казан* – голова, або слуховими: *хахальник* – рот, *свистіти* – підключати комп'ютер до Інтернет за допомогою модема та ін.

Отже, в системі молодіжного сленгу понятійне наповнення концепту ЛЮДИНА значно ширше і багатоаспектніше, ніж ті характеристики, які лягли в основу стандартизованого поняття. Спостереження доводять, що носії сленгу доволі вільно формують цей концепт, включаючи до його складу чимало знижених ознак та суб'єктивно спрощених уявлень. Серед семантичних множителів концепту ЛЮДИНА в системі сленгу

переважають поняття „злість”, „підлість”, „слабкість”, „потворність”, що свідчить про знижене ставлення до людської особистості носіїв молодіжної субмови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека.-М.:Языки русской культуры, 1995. – С.325.
2. Зацний Ю.А. Развитие словарного состава современной английской лексики.-Запорожжя: ЗДУ, 1998. – 431с.
3. Маккормак Э. Когнитивная теория метафоры // Теория метафоры. Сборник. Общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М. А. Журиной. – М.:Прогресс, 1990. – С. 358-386.
4. Розина Р.И. Семантические процессы при образовании жаргона // Ермакова О.П., Земская Е.А., Розина Р.И. Слова, с которыми мы все встречались. Толковый словарь общего жаргона.-М.: Азбуковник, 1999. – С. 35.
5. Селиванова Е.А. Когнитивная ономазиология – К.: Украинский филологический центр.- 2000. – 248 с.
6. Ставицька Л. Український жаргон. Словник. – К.:Критика, 2005. – 494 с.

УДК 378.14

Щолок О.Б.

ІНФОРМАЦІЙНО-НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У ПРОЦЕСІ САМООСВІТИ

Провідним завданням сучасної вищої школи є формування особистості, здатної до самоосвіти впродовж життя. У статті визначаються характеристичні ознаки і виокремлюються структурні компоненти компетентності самоосвіти. Аналізується потенціал інформаційно-навчального середовища як чинника формування компетентності самоосвіти у майбутніх фахівців.

The main aim of a modern post-secondary education is to form the personality, capable to the self-education during the whole life. The article deals with the characteristic features and structural components of a self-educational competence. The potential of the information-educational environment as a factor of formation of a self-educational competence of future specialists is analyzed.

Постановка проблеми. Головною метою підготовки фахівця у соціально-економічних умовах інформаційного суспільства стає не отримання кваліфікації у вибраній вузько спеціальній сфері, а набуття і розвиток певних компетентностей, які мають забезпечити можливість його адаптації в умовах динамічного розвитку сучасного світу. Знання виступають лише потенціалом, яким має володіти випускник вищого навчального закладу, а головним результатом освітньої підготовки є забезпечення ефективності його діяльності в конкретних умовах, тому одним із напрямів модернізації освіти є запровадження та реалізація компетентнісного підходу у навчанні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень дозволяє дійти висновку, що компетентнісний підхід в освіті сьогодні активно обговорюється та висвітлюється у працях як закордонних, так і вітчизняних вчених: Е. Ф. Зеєра, І. А. Зимньої, В. А. Кальпея, О. В. Овчарук, Дж. Равена, С. А. Ракова та ін. Використанню нових інформаційних технологій у навчальному процесі присвячені роботи Л. І. Білоусової, В. П. Безпалька, Д. Х. Джодасена, О. М. Довгялла, Ю. І. Машбиця, Є. С. Полата та ін. Окремі аспекти самоосвітньої діяльності в умовах інформатизації навчального процесу вивчали А. Л. Андреев, Е. А. Ганін, Г. Н. Серіков, Е. А. Шукліна та ін. Разом з тим ціла низка питань залишається на цей час малодослідженою: розгляд сутності компетентності самоосвіти і

шляхів її формування, аналіз впливу сучасного інформаційно-навчального середовища на самоосвітню діяльність майбутніх фахівців.

У ракурсі зазначених актуальних проблем знаходиться тема даного дослідження. Його метою є аналіз дидактичного потенціалу інформаційно-навчального середовища як чинника формування компетентності самоосвіти у студентів.

Виклад основного матеріалу. Важливим аспектом компетентнісно орієнтованої освіти є визначення стрижневих (ключових, базових) компетентностей, які є універсальними за своїм характером і мірою застосування. Їх вивченню та диференціації присвячені роботи В. І. Байденко, В. В. Дуднікова, В. І. Лозової, О. І. Пометун, Н. А. Селезньової, Г. В. Троцько, А. В. Хуторського, У. Хутмахера, С. Є. Шишова, Л. І. Фішмана та ін.

Під ключовою компетентністю розуміють здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи актуальні індивідуальні, професійні та соціальні проблеми [8: 65]. На думку Е. Ф. Зеєра, ключова компетентність містить міжгалузеві знання, уміння та здібності, які необхідні для адаптації особистості та її продуктивної діяльності [4]. Майже в усіх диференціаціях ключових компетентностей, що наводяться у психолого-педагогічних дослідженнях, вчені наголошують на важливості формування у студента вищого навчального закладу компетентності самоосвіти, яка б сприяла його самовдосконаленню, саморозвитку, активізувала готовність до самостійного отримання та поповнення знань. Наприклад, В. І. Байденко та Н. А. Селезньова [7: 23] до ключових відносять компетентність, що пов'язана із здатністю та бажанням неперервного здобуття освіти (освіта протягом життя) і є основною підтримкою професійної конкурентоспроможності, адаптаційного потенціалу людини. Деякі автори визначають самоосвітню компетентність як зорієнтовану на самореалізацію „готовність особистості до самостійного, систематичного, цілеспрямованого пізнання дійсності, освоєння соціального досвіду людства” [6: 33].

На нашу думку, компетентність самоосвіти майбутнього фахівця є складним інтегративним особистісним утворенням, яке зумовлює не лише готовність до самоосвітньої діяльності, а й реальну здатність ефективного її здійснення з метою самовдосконалення та професійного розвитку. В межах даної роботи виокремимо її характеристичні ознаки. За висловом Е. Ф. Зеєра, базові компетентності є багатофункціональними, багатомірними, надпредметними та міждисциплінарними [5: 26]. Можна припустити, що компетентності самоосвіти, як однієї з ключових, теж притаманні аналогічні характеристики:

- багатофункціональність (застосовується до розв'язання різних проблем у повсякденному, професійному та соціальному житті);
- багатомірність (поєднує пізнавальні, операційно-технологічні, емоційно-вольові та мотиваційні складові);
- надпредметність та міждисциплінарність (інтегрує в умовах освіти основи сучасного наукового знання, принципи і закономірності діяльності).

Крім того, цей перелік характеристик слід доповнити наступними:

- універсальність (має широкий спектр та міру застосування);
- об'ємність (являє собою широку концепцію в освіті та забезпечує зв'язок з актуальними проблемами з погляду особистості);
- інтелектуальна насиченість (спирається на сформованість мислення, інтелектуальних вмінь, вимагає значного розумового розвитку);
- інтегративність (мобілізує весь комплекс знань, умінь, досвіду, поведінкових відносин та цінностей для розв'язання конкретної ситуації);
- дієвість та практико-орієнтованість (проявляється у здатності до дії, спрямовується на результативність діяльності фахівця в конкретних умовах);
- соціальність (характеризує взаємодію людини із суспільством, формується й проявляється в соціумі).

У контексті нашого дослідження розглянемо сутність компонентів компетентності самоосвіти, беручи за основу самоосвітню діяльність. А. К. Громцева виокремлює

мотиваційний, цілепокладальний (орієнтаційний), процесуальний, організаційний, енергетичний та оцінювальний компоненти самоосвітньої діяльності та зазначає, що людина буде здатна до здійснення самоосвіти лише за умови оволодіння всіма вказаними взаємопов'язаними компонентами [3]. Зважаючи на багатомірність компетентності самоосвіти, ми виокремили такі її компоненти: мотиваційно-ціннісний, організаційний, процесуально-інформаційний та контрольно-рефлексивний.

Зміст мотиваційно-ціннісного компонента складає: внутрішня потреба у постійному оновленні і збагаченні знань, у самовдосконаленні, особистісні якості (наявність високого рівня активності, напруження пізнавальних, вольових та емоційних сил). Організаційний компонент включає організаційно-управлінські (самоорганізаційні) вміння та навички: визначення мети, планування самоосвітньої діяльності, створення оптимальних умов для самоосвіти, володіння раціональними прийомами організації розумової праці, вибір найефективніших з них для конкретної ситуації, раціональне використання бюджету часу для виконання різних видів наміченої роботи. У структурі процесуально-інформаційного компонента важливе місце займають вміння здійснювати самостійне пізнання, грамотно опрацьовувати інформаційні джерела, правильно і оперативно орієнтуватися в їх величезних об'ємах, вибирати головне, відповідне цілям самоосвіти, внутрішнім потребам особи тощо. Контрольно-рефлексивний компонент поєднує критичний самоаналіз та самооцінку наявних знань та вмінь, їх співвіднесення з тими, що потрібні для розв'язання поставленої проблеми, забезпечення адекватного здійснення самоорганізації навчання, визначення якості отриманих знань, з'ясування ускладнень у виконанні самоосвітньої діяльності, самоконтроль на всіх її етапах з можливою подальшою регуляцією та самокорекцією, розробка нових завдань для наступного циклу самоосвіти. У структурі компетентності самоосвіти всі компоненти є взаємопов'язаними та взаємозалежними.

Нині масово спостерігається ситуація, коли вчорашні школярі не взмозі пристосуватися до нових умов навчання у вищому навчальному закладі, де провідним видом діяльності стає самостійна робота, оскільки формуванню в учнів умінь і навичок, необхідних для активного самостійного набуття знань, приділяється недостатньо уваги. Запровадження ідей Болонського процесу у практику вищого навчального закладу висуває підвищені вимоги до самоосвітніх вмінь та навичок студентів, що зумовлює необхідність формування у них компетентності самоосвіти, починаючи з перших курсів навчання. Оволодіння самоосвітніми вміннями набуває особливого значення у зв'язку з тим, що організація сучасного навчального процесу на засадах кредитно-модульної системи спирається на наявність розвиненого інформаційно-навчального середовища.

Застосуванням та практичною розробкою інформаційно-навчального середовища займались М. І. Башмаков, А. А. Веряєв, В. І. Гриценко, В. А. Красильнікова, В. Ю. Лискова, О. А. Ракітіна, А. Я. Савельєва, І. К. Шалаєв та інші. За визначенням С. У. Гончаренка, інформаційно-навчальне середовище – це сукупність умов, які сприяють виникненню й розвитку процесів інформаційно-освітньої взаємодії між тими, хто навчається, викладачем і засобами нових інформаційних технологій, а також формуванню пізнавальної активності за умови наповнення компонентів середовища (різні види навчального, демонстраційного обладнання, програмні засоби й системи, навчально-наочні посібники тощо) предметним змістом конкретного навчального курсу [2].

Для того, щоб простежити вплив інформаційно-навчального середовища на формування компетентності самоосвіти, визначимо його дидактичні функції: інструктивно-організаційну, інформаційно-когнітивну, комунікативну та контрольно-координуючу.

Компетентності самоосвіти притаманний дієвий, практико-орієнтований характер, тому особливого значення для її формування набуває інструктивно-організаційна функція інформаційно-навчального середовища, яка полягає в тому, що студенту надаються повна інформація про порядок та умови організації навчального процесу, програми дисциплін, модулі, форми й графік контрольних заходів, терміни звітності, тематика ІНДЗ тощо. У середовищі забезпечується можливість самостійно вибрати комфортні для себе умови та

ритм занять, рівень оволодіння навчальним матеріалом, вибудувати освітню траєкторію, планувати власну самоосвітню діяльність, керувати нею, здійснювати самоменеджмент, що сприяє формуванню організаційного компонента компетентності самоосвіти. Основою роботи студента в інформаційно-навчальному середовищі є „його відносна свобода: він може здійснювати довільні (для даного середовища) дії, залишаючись в рамках потрібного інформаційного простору” [1: 6]. З іншого боку, добровільність є однією з характеристик самоосвітньої діяльності, тому організаційно-інструктивна функція інформаційно-навчального середовища також сприяє формуванню мотиваційно-ціннісного компонента компетентності самоосвіти.

Потужні інструментальні засоби нових інформаційних технологій стимулюють розвиток пізнавальної самостійності й активності студентів, дозволяють підвищити ефективність самоосвітньої діяльності студентів за рахунок автоматизації рутинних операцій введення, опрацювання, зберігання інформації, виконання технологічних операцій з об'єктами, що вивчаються, використання різних електронних довідників, мережі Інтернет, ілюстрованого матеріалу, вказівок до розв'язання тієї чи іншої проблеми. Інформаційно-когнітивна функція реалізується за рахунок різнорівневого, комплексного подання навчального матеріалу (курси лекцій, електронні підручники, довідники, посібники, посилання на Інтернет-ресурси), а також аналітико-синтетичних можливостей щодо вивчення явищ, науковості та наочності подання інформації, інтерактивності електронних засобів навчання, що сприяє насиченості самоосвітньої діяльності та полегшує її здійснення. Таким чином, інформаційно-когнітивна функція інформаційно-навчального середовища безумовно позитивно впливає на формування процесуально-інформаційного компонента компетентності самоосвіти.

Важливого значення для формування всього компонентного складу компетентності самоосвіти набуває комунікативна функція інформаційно-навчального середовища, яка полягає у реалізації можливості одержати оперативну консультаційну допомогу, здійснювати обмін інформацією та співпрацювати з іншими учасниками навчального процесу.

Розвиток умінь контрольно-рефлексивного компонента компетентності самоосвіти можливий завдяки наявності системи контрольних завдань для самоатестації, вбудованих засобів автоматизованого тестування і відкритого доступу до електронного журналу (рейтингу). Контрольно-координуюча функція інформаційно-навчального середовища дозволяє оцінювати та порівнювати результати власної діяльності, аналізувати своє місце в рейтингу, що сприяє формуванню вмінь здійснювати рефлексію, самоконтроль і підвищує мотивацію до самоосвітньої діяльності. Це в свою чергу позитивно впливає на формування мотиваційно-ціннісного компонента компетентності самоосвіти.

Висновки. Провідним завданням вищої школи є формування особистості, здатної до самоосвіти впродовж життя. Підготовка майбутнього фахівця в контексті сучасних підходів до організації навчального процесу зорієнтована на наявність у студента самоосвітніх вмінь. Забезпечуючи умови для самоосвітньої діяльності, інформаційно-навчальне середовище позитивно впливає на формування компетентності самоосвіти як передумови самореалізації і самоствердження випускників вищих навчальних закладів у майбутній професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Башмаков М. И., Поздняков С. И., Резник Н. А. Информационная среда обучения. – СПб.: СВЕТ, 1997. – 400 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 367 с.
3. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-в. – М.: Просвещение, 1983. – 144с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие. – Екатеринбург, 2000. – 368 с.

5. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – №4. – 2005. – С. 23-30.
6. Кубракова Н. В. Формування самоосвітньої компетентності учнів в основній школі сільської місцевості // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. / Редкол.: Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ-Запоріжжя. – 2005. – Вип. 36. – 415 с.
7. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра / Под ред. В. И. Байденко, Н. А. Селезневой. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 2001. – С. 23-24.
8. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // Рідна школа. – 2005. – №1. – С.65-69.

УДК 378

Яцула Т.В.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО СТВОРЕННЯ ВЛАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИХОВАННЯ

Автор розглядає організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до створення власних технологій виховання. У статті висвітлюються аспекти реалізації нових підходів професійно-педагогічної підготовки. Також визначені знання, вміння і навички майбутнього вчителя, що є необхідними для вчителя-організатора дозвілля.

The author investigates organization-pedagogical conditions of future teacher's training for creation of their own technologies of upbringing. The aspect of realization of new approaches to professional-pedagogical training is shown in the article. Future teacher's knowledge, abilities and skills, which are necessary for the teacher-organizer of leisure time are also represented here.

У сучасному виховному процесі діяльність учителя, якою б творчою вона не була, передбачає володіння технікою керування саморозвитком школярів. Необхідно осмислено активізувати й організувати особистісний розвиток учнів, їхню спрямованість на участь у розвиваючих ситуаціях виховання.

Проблеми професійної підготовки вчителя знаходяться в центрі уваги таких науковців, як: Є.С.Барбіна, М.В.Гриньова, О.В.Глузман, О.М.Пехота, В.А.Семиченко, Г.В.Троцько та ін.

Разом із цим питання підготовки майбутніх учителів до створення власних технологій виховання у сфері дозвілля школярів не знайшло відображення в наукових працях.

Метою статті є визначення організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до створення власних технологій виховання, за допомогою яких викладач зможе домогтися найбільшої ефективності навчання майбутніх учителів відповідно до цілей їх особистісної взаємодії зі школярами.

Цілями такої взаємодії виступають уміння майбутніх учителів моделювати зміст виховного процесу, систему взаємин між суб'єктами (тобто побудова виховної технології), удосконалювати свою методичну компетентність та рефлексивні здібності.

Ставлячи перед собою завдання підготовки студентів до опанування нової для них ролі – творця власних проектів виховної взаємодії, ми розуміли, що для його розв'язання необхідно сформулювати гуманістично орієнтоване мислення в майбутніх учителів. Гарантом розвитку такого мислення мають стати нові підходи до професійно-педагогічної підготовки вчителя.

У майбутніх учителів (у більшості, принаймні) педагогічне мислення заходиться під тиском стереотипів щодо розуміння педагогічної діяльності, що гальмує формування в них здатності до творчого мислення.

Необхідно змодельовати для майбутніх учителів такий навчальний процес, що дозволяв би освоювати гуманістично орієнтовані аспекти педагогічного мислення. Це і стало для нас одним із завдань дослідження. Для його розв'язання передусім треба було 1) вибудувати систему цілей взаємодії викладача психолого-педагогічних дисциплін і майбутніх учителів і 2) визначитися зі змістом цієї підготовки відповідно до намічених цілей (табл. 1).

Зазначені цілі і плановані результати припускають внесення нових компонентів у зміст психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів. При визначенні цих компонентів необхідно враховувати протиріччя між необхідністю розвитку смисложиттєвих позицій майбутніх вчителів у виховній взаємодії зі школярами і традиційним інформаційно-репродуктивним навчанням.

Таблиця 1.

Цілі	Плановані результати
Формування гуманістично орієнтованого мислення майбутнього вчителя. Розвиток установки на смисложиттєві орієнтири в педагогічній діяльності	<ul style="list-style-type: none"> - Уміння планувати взаємодію зі школярами на основі ціннісного сприйняття простору життєдіяльності сучасної дитини; - уміння моделювати виховну взаємодію в умовах соціокультурних особливостей розвитку дітей; - уміння моделювати взаємини в межах особистісно орієнтованого виховання
Завдання	
Викладача	Майбутніх учителів
1. Створити умови для успішного оволодіння майбутніми вчителями механізмом моделювання виховної взаємодії.	Опанувати механізмом виховної взаємодії
2. Сформувати потребу в саморозвитку, підвищенні методичної компетентності	Усвідомити взаємозв'язок між успіхом у взаємодії зі школярами і психолого-педагогічною, методичною компетентністю.
3. Забезпечити засвоєння студентами наступних понять:	Засвоїти на рівні моделювання і практичного застосування зміст наступних понять:
потреба, мета, особистісні особливості як основа змісту і цілей виховного процесу, особистісний розвиток у соціокультурному просторі, цінності педагогічної діяльності і ціннісні відносини, особистісно-орієнтований підхід у вихованні, дитина як суб'єкт взаємодії, рефлексія у взаєминах, технологія виховання (у широкому і вузькому смислі слова)	
4. Активізувати процес оволодіння майбутніми вчителями такими способами діяльності:	Опанувати наступними уміннями:
сприймати і приймати іншого, ідентифікувати себе з іншим (насамперед з дитиною), досліджувати вплив соціокультурної ситуації на розвиток дитини, проектувати на цій основі свою взаємодію; добирати адекватні цілям взаємодії методи, прийоми, засоби; вивчати життєві перспективи розвитку учнів і активізувати процес їхнього саморозвитку, визначати зміст взаємодії відповідно до реальних умов життєдіяльності дітей; обирати ефективні технології виховання й обґрунтовувати свій вибір; проводити контроль результатів особистісного розвитку і наступне корегування; розвивати рефлексивні якості свої і дітей.	

Розв'язання цього протиріччя можливе за умови інтеграції філософського, психологічного знання “особистість”, “сенс життя” у власну проекцію діяльності і проекцію

взаємодії з дитиною, яка розвивається, а також сформованості умінь вибору чи створення власної технології виховання.

У своєму дослідженні ми спробували через зміст психолого-педагогічної освіти реалізувати принцип цілісності, однак знання (із загальної, вікової, педагогічної і соціальної психології, з педагогіки), що здобуваються майбутніми вчителями стоять окремо від розв'язання особистісно і професійно значимої проблеми. Під час практики, студент орієнтується на добре відомі йому з власного досвіду аспекти виховної діяльності (добір змісту, методів, прийомів, форм взаємодії), що далеко не завжди призводить до позитивного результату взаємодії як для учнів, так і для майбутнього вчителя. З огляду на це, у систему підготовки майбутніх учителів були включені питання особливостей соціокультурного розвитку сучасної дитини, субкультури учня підліткового і юнацького віку, теорії особистісного і синергетичного підходів у вихованні й ін. Вони були об'єднані навколо професійно значимої для майбутнього вчителя теми – моделювання виховних технологій. (Клубних об'єднань дозвіллевого спілкування школярів).

Наступним принципом, що покладений в основу інноваційних підходів до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, став принцип відповідності теоретичних знань запроєктованим емоційно-ціннісним відносинам. Реалізація цього принципу дозволяє майбутнім учителям на власному досвіді переконатися в негативних наслідках недооцінки того чи іншого компонента психолого-педагогічних знань при доборі змісту, методів, форм взаємодії зі школярами.

В якості аналізованого студентами матеріалу нами пропонуються розроблені студентами-практикантами сценарії класних годин, виховних заходів. Аналіз здійснюється за наступною схемою:

1. Наскільки актуальні для учнів проблеми, що обговорюються на класних годинах?
2. Чи відповідає зміст потребам учнів?
3. Які елементи класної години спрямовані на саморозвиток, особистісний ріст учнів?
4. Яке враження склалося б у вас від проведеного виховного заходу, якби ви були учнями цього класу?
5. Пригадайте найбільш цікаві елементи класних годин періоду вашого учнівства. Поділіться цими спогадами.

Після обговорення студентам пропонується ознайомитися з соціокультурними особливостями життя сучасних дітей через аналіз фільмів, що вони дивляться; газет, журналів, які читають; музики, яку слухають; комп'ютерних ігор, у які грають і т.ін.

У процесі професійної підготовки студентів важливим є не тільки одержання ними певного обсягу знань, а і їх саморозвиток, визначення змісту своєї професійної діяльності. І зміст, і процес навчання повинні бути орієнтовані насамперед на розвиток професійної спрямованості, методичної компетентності і рефлексивних здібностей майбутніх учителів.

Такий підхід дає можливість майбутнім учителям по-новому оцінити свою діяльність з добору змісту виховної взаємодії та реалізації його у школі.

Не менш важливим для нас є принцип ідентифікації себе з підростаючою дитиною, що природно пов'язаний з попередніми підходами. Особливість успішної взаємодії полягає в тому, що вимагає від учителя-вихователя розвиненої емпатії, здатності розуміти і відчувати те, як дитина сприймає навколишній світ.

Тому, плануючи процес навчання майбутніх учителів, ми намагалися в максимальній мірі наблизити його до реалій життя сучасних дітей, щоб надати студентам можливість виявляти і розвинути свої індивідуально-творчі особливості.

Конструювання виховних технологій в цілісній навчально-пізнавальній діяльності майбутніх учителів, що зумовлена логікою навчання, у загальному вигляді можна представити так:

1. Аналіз педагогічної діяльності з позиції зростаючої дитини.

2. Визначення того, хто може допомогти в розв'язанні проблем, що виникають, у задоволенні потреб.
3. З'ясування протиріч, формулювання проблем, постановка індивідуально-розвиваючих завдань.
4. Освоєння педагогічних, і зокрема виховних технологій.
5. Усвідомлення своєї ролі в контексті проблем розвитку дитини.
6. Смісложиттєве і професійне самовизначення і розробка цілей взаємодії
7. Вироблення загальнопедагогічних умінь (вивчення мотивації дозвілєвої діяльності школярів, визначення її цілей і результатів, вицленовування окремих компонентів соціокультурного досвіду у змісті виховання і т.д.).
8. Моделювання виховної технології.
9. Аналіз створеного проекту з урахуванням можливої адаптації.

Відповідно до вищезгаданих цілей, завданнями і принципами добору змісту складається програма навчання майбутніх учителів – організаторів дозвілля школярів, що передбачає висвітлення наступних питань:

- вивчення пізнавальних потреб і формування пізнавальних запитів майбутніх учителів, а також розвиток їхніх рефлексивних здібностей у ході самоаналізу професійних труднощів, з якими вони стикаються у процесі підготовки (теми: “Час дозвілля очима дітей, учителів, батьків”, “Основні протиріччя процесу виховання”);
- розвиток методичної компетентності під час роботи над наступними темами: “Сучасні тенденції у виховній взаємодії”, “Введення в педагогічне проектування”, “Цілепокладання у виховній взаємодії”, “Особистісно-орієнтований підхід до добору і конструюванню змісту взаємодії”, “Основні парадигми сучасного виховання”, “Ефективні технології виховання”. (Технології педагогічної підтримки, Технологія формування способу життя, гідної Людини, Виховання на основі потреб людини, Технологія М.Розенберга – Д.Ронзина, Технологія розвитку мотиваційних основ самоорганізації).

Після освоєння цього змісту майбутні вчителі приступають до власне практичних робіт з добору і конструювання змісту взаємодії у сфері дозвілля школярів з різних тем, а також до власного моделювання виховного процесу.

Важливим фактором у професійно-педагогічній діяльності є загальний психологічний клімат у студентській групі, характер міжособистісних відносин.

Не менш важливою є та обставина, що спільна робота майбутніх учителів з даної проблеми (особливо, коли мова йде про системи цілепокладання чи про аналіз змісту виховання на теоретичному рівні, про основні соціокультурні протиріччя виховної взаємодії, про причини зниження рівня вихованості учнів) дає можливість розкрити справжні причини проблем, які стоять перед кожним студентом; переводить особисті, вузькі проблеми на рівень загальнопедагогічних, що, безсумнівно, сприяє підвищенню рівня теоретико-методичної культури майбутнього вчителя.

Розділ 5

Соціальна педагогіка

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ У СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті ставиться проблема соціалізації учнів на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства і роль учителя в ньому.

In the article the problem of socialization of students on the modern stage of development of informative society and role of teacher is put in him.

Традиційно у центрі уваги навчально-виховного процесу в школі стоять навчальні предмети, зокрема їх структура й зміст, методика опанування цим змістом та з'ясування шляхів досягнення результатів на рівні знань та навичок учнів, що вимагає визначення вимог до педагогічної діяльності учителя. І хоча у вимогах актуалізовані досягнення особистісних результатів учасників навчально-виховного процесу, але нинішня педагогічна практика доводить, що вони є проблематичними в зв'язку з тим, що фактично особистості є декларованими.

Серед учителів та дослідників склалася виняткова ситуація. З одного боку, є розуміння проблеми розвитку особистості засобами навчально-виховного процесу, а з іншого, турбує неготовність їх до реалізації цієї проблеми. Не виникає заперечень щодо необхідності поставити у центрі уваги навчально-виховного процесу саму особистість учня та вчителя, як його суб'єктів. Але за нинішніх умов педагогічної практики і соціального замовлення на випускника середньої школи суб'єктні відносини не є визначальними, що призводить до гальмування розвитку особистості насамперед учня. Лише в умовах особистісно орієнтованого навчання саме особистість учня виходить на передній план.

Мета статті полягає у розкритті впливу соціуму на школу, визначенні деформацій, яких зазнають вчителі і учні та виявленні шляхів виходу учасників навчального процесу із статусу, в якому опинилась освітня галузь.

Серед **завдань**, які необхідно було розв'язати, першочергове значення мали: визначення змісту соціалізації; виявлення особливостей соціалізації шкільного життя на сучасному етапі розвитку суспільства; встановлення зв'язку змін у суспільстві зі змінами в образі вчителя; виявлення тенденцій у впливі інформаційного середовища на розвиток підлітків; визначення напрямів подолання негативних явищ у освітніх закладах.

Загальновідомим є розгорнуте визначення особистості з відображенням її особливостей: особистість – людина, як продукт соціального впливу і суб'єкт міжособистісних відносин у полі соціальних інституцій, наділена свідомістю і самосвідомістю та комплексом детермінуючих (біо-, психо- і соціогенних потреб), регулюючих (соціальних настанов) та інших параметрів, здатна до прогнозування і програмування своєї діяльності щодо задоволення матеріальних і духовних потреб шляхом відтворення і творення цінностей соціального і техногенно-природного середовища в глобальному антиентропійному процесі [1].

Серед психологічних властивостей особистості, які впливають на формування і прояв її суспільних, політичних та соціальних настанов, дослідники виокремлюють властивості біологічного (темперамент, стать, вік), психологічного (емоції, воля, пам'ять, мислення, характер), соціального (настановлення, цінності, світогляд), екзистенціального рівнів (В. Ільїн, О. Шестопал), особливості темпераменту і характеру (Ю. Ірхін, Ф. Кирилюк, Л. Кремень), емоційну зрілість, соціальний інтелект, особливості локусу контролю й соціальної фрустрованості особистості (Л. Кияшко), самосвідомість індивіда, систему індивідуальних цінностей, набір особистісних характеристик (М. Владимірова), тип особистості, її “Я-концепцію” та самооцінку, когнітивний стиль, а також специфіку мотиваційного блоку – потреби, мотиви, ціннісні орієнтації (Л. Преснякова) [2; 3; 7].

Філософський словник трактує соціалізацію (лат. *socialis* – суспільний) як процес засвоєння й подальшого розвитку індивідом соціально-культурного досвіду, трудових навичок, знань, умінь, норм, цінностей, традицій, які нагромаджуються й передаються від покоління до покоління, процес включення індивіда в систему суспільних відносин і формування у нього соціальних якостей [2].

Становлення учня, як особистості, здійснюється в процесі соціалізації. Соціалізація індивіда полягає у його здатності включитись зі своїми матеріальними і духовними потребами в цілеспрямовану діяльність суб'єктів різних соціальних інституцій шляхом інтеріоризації системи соціальних настанов [6]. Основи соціалізації учня закладаються в сім'ї та школі, а саме становлення продовжується все життя.

Ми відділяємо громадянську соціалізацію від релігійної.

Вагомий внесок до з'ясування формування поняття релігійної соціалізації та визначення шляхів її формування вніс З.Фрейд своїм вченням про несвідоме. Вчений наголошував на особливій важливості дитячого і юнацького віку, коли визначається становлення світоглядних засад особистості (зокрема й сприйняття релігійних канонів) та подальша релігійна соціалізація. За З.Фрейдом, у процесі соціалізації базовими є психосексуальні стадії розвитку, в яких “розгортаються” вроджені властивості індивіда (дані Господом кожній людині) [3; 4].

Ж. Піаже, аналізуючи різні стадії розвитку особистості у громадянському суспільстві, робить акцент на когнітивні структури індивіда. Він, зокрема підкреслює, що дитина засвоює новий досвід шляхом виконання активних ролей в ключових процесах життя суспільства [7].

На нинішньому етапі державотворення в Україні процес соціалізації особистості молоді взагалі, і релігійної зокрема, відбувається під одночасним тиском демократичних і тоталітарних сил, коли більша частина суспільства готова сприйняти демократичні цінності, але мало знає про шляхи й механізми цього процесу. Майже всі суспільні ніші стали політизованими. Особливо маніпуляційним впливом користуються ЗМІ, зокрема окремі телеканали [5].

Усе більший інтерес становлять дослідження проблем причинного зв'язку впливу ЗМІ на аудиторію і зокрема на учнів загальноосвітніх шкіл та дошкільнят [3]. Це викликається зростанням криміногенної активності в різних країнах, особливо серед молоді. Хронологічний розвиток парадигми “причини – наслідки” впливу ЗМІ на аудиторію демонструє шлях, який пройшли дослідники різних країн від ранніх теорій, в яких стверджувалося, що існує простий однобічний вплив ЗМІ на аудиторію, через заперечення пасивності аудиторії до серйозного занепокоєння впливом медіа-змісту з елементами насильства на кримінальну активність молоді, її агресивність і в цілому на формування девіантної поведінки.

Останнім часом тема агресії стала, мабуть, найпопулярнішою в шкільній психології. І це не мода, а, швидше всього, реакція вчителів та психологів на безпрецедентне зростання агресії та насильства, які спостерігаються в цивілізованому суспільстві. В науковому плані постає багато питань: агресія – це характеристика тільки поведінки учня сьогодення, тобто обов'язкова його дія, чи агресія також включає мотив, настановлення, емоцію? Як співвідносяться поняття “агресія” та “намір”? Вивчення цього співвідношення є окремою темою. Ми зупинились лише на окремих його моментах.

У психологічних та педагогічних дослідженнях до ефектів впливу агресії, яка демонструється у фільмах, на поведінку глядачів, здебільшого відносять:

- 1) навчання за допомогою спостереження. А. Бандура вважає, що людина, яка стала свідком агресії, відкриває для себе нові вербальні та фізичні реакції, яких раніше не було в її поведінковому репертуарі;
- 2) зняття заборони, яка полягає в тому, що спостереження за тим, як інші безкарно проявляють агресію, збільшує ймовірність вияву агресивних дій з боку спостерігача. За висновками О.С.Штепи, кожен третій підліток (вибірка

- респондентів з асоціальною спрямованістю) здійснював вчинки під впливом побаченого на телеекрані;
- 3) постійне спостереження за сценами насильства сприяє поступовій втраті емоційного сприйняття агресії і чужого болю, в результаті чого спостерігач не вважає насильство неприйнятною формою поведінки [4; 7];
 - 4) телевізійні сюжети, перенасичені сценами насильства і жорстокості, обумовлюють зміну індивідуального образу реальності: діти починають сприймати світ вороже налаштованим до них [3].

Проте в західній літературі існує й інша точка зору, згідно з якою перегляд дорослими фільмів і передач зі сценами насильства та агресії виконує функцію “звільнення” – глядач може безпечно ідентифікувати себе з суб'єктом агресії або пережити страх та відчуття небезпеки, дивлячись на екран, замість того, щоб переживати це в реальному житті [7]. В той же час там існує жорстке законодавство, яким дитина відділена від перегляду подібної агресії.

В ідеалі роль учителя в суспільстві, на нашу думку, полягає в тому, що він є носієм загальнолюдських і державницьких цінностей. Основним психологічним механізмом формування певних психосоціальних цінностей у дітей і підлітків та їх свідомості в цілому є так звана персоніфікація. Для дитини морально-психічні ціннісні орієнтації, як правило, персоніфіковані в образах батьків і вчителів. Саме від них вони довідуються, як личить триматися в різних ситуаціях, копіюють з них моделі соціальної поведінки. Однак, ступінь і глибина засвоєння зразків поведінки, морально-ціннісних настановлень значно залежить від ставлення учня до конкретних осіб – носіїв певних ціннісних орієнтацій. За позитивного емоційного ставлення до батьків, а пізніше й до вчителів, учень засвоює не тільки конкретний зміст процесу спілкування, але й їхнє ставлення до предметів, явищ, їх спосіб мислення, світогляд, а також звички, смаки, риси тощо. У цьому, природно, відбувається засвоєння, переймання і тих моральних цінностей, носієм яких є та чи інша людина (мати, батько, вчитель).

Вплив сьогочасних трансформаційних тенденцій призвів до того, що в Україні відбулися суттєві зміни в шкільній системі, в самій сутності образу вчителя та його формування у свідомості учнів. Таке приводить до розмивання норми поведінки і всездозволеності. Яким чином розглядаються обов'язки і роль учителя в суспільстві? Як зовнішній світ звертається до нього? Чого учень очікує від учителя? Здебільшого це невідомо. Нині або існує постійна суперечність між заявами і деклараціями суспільства, держави та реальностями щодо функцій і образу вчителя, або не існує зовсім сталих уявлень щодо того, хто має виступати в образі вчителя і які функції він повинен виконувати. Образ учителя став виразником неусвідомлюваних прагнень і очікувань великих мас людей – як дорослих, так і дітей.

Навчання – це велика праця. Вимога школи – робити не те, що забажається, а те, чого вимагає від школяра державний стандарт освіти через вчителя та режим школи. Ці вимоги такі: треба зробити точно і вчасно, а також уміти погоджувати свої дії і бажання з учнями-однолітками. Навчальна діяльність викликає нові переживання, бажання, очікування успіху, а також побоювання неуспіху. Праця, трудові зусилля стають соціалізуючим фактором, який і вимагає змагатися з іншими. І часто саме обдаровані учні з різних причин починають не встигати у засвоєнні знань, у зв'язку з чим блокується нормальний процес їх соціалізації.

Л. Божович, Л. Венгер, Н. Лейтес, В. Сорокіна вважають, що об'єктивними передумовами психологічних труднощів при вступі учня до школи є набуття ним нового статусу, статусу школяра, формування внутрішньої позиції, що потребує від дитини складної психологічної перебудови. До суб'єктивних передумов виникнення труднощів психологи відносять брак у дитини необхідного для школи досвіду, соціального спілкування або негативний досвід відвідування дитячих дошкільних закладів, недостатню психологічну підготовку, індивідуальні особливості дитини, які утруднюють процес становлення школяра: замкненість, нерішучість, агресивність, неуважність тощо [3].

Перехід до нового етапу життя припускає побудову нової шкільної гармонії відносин дитини з однолітками. Стан обдарованого учня в класі також залежить від оцінки його вчителем. Іноді необачно сказане учневі слово на багато років може зіпсувати взаємини учня з класом. Вхідження в новий класний колектив, пристосування до його колективних норм відбувається за участю батьків і вчителів, які допомагають з'ясувати нову роль учня, навчають його правильній поведінці. Вправлення дітей у добрих вчинках і діях – все це важливі складові елементи соціалізації молодшого школяра.

У психології підлітковий вік фундаментально описаний у працях таких дослідників, як Л. Виготський, А. Захаров, О. Леонт'єв, Л. Божович, Н. Неймарк, Д. Фельдштейн, Д. Ельконін [1; 3] та інші.

Л. Виготський вважав, що особливості перебігу і тривалість підліткового віку помітно варіюють залежно від рівня розвитку суспільства, що саме в підлітковому віці вплив середовища на розвиток мислення набуває особливої значущості [3]. Формування особистості в підлітковому і юнацькому віці залежить від якості фонових чинників впливу, тобто від інформаційного середовища.

Ми погоджуємось з точкою зору, що в підлітковому віці активно відбуваються два процеси: поглиблення самопізнання (побудова цілісного уявлення про себе, вироблення індивідуальності, неповторності) і свідомо цілеспрямована самосоціалізація (вироблення особистісних якостей, моральних норм, ціннісних орієнтацій, що відповідають вимогам суспільства). Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що саме в цьому віці значно підвищується інтерес не тільки до власного зовнішнього і внутрішнього світу, а й до світу інших людей. У цьому віці, згідно з Ж. Піаже, розвивається формальне мислення, остаточно формується особистість, вибудовується програма життя. Зміст підліткового віку С. Холл описав як кризу самосвідомості, подолавши яку учень здобуває “відчуття індивідуальності” [1; 3; 7].

Частина дослідників вважає, що учнівські аудиторії розрізняються на чотири її типи: аудиторія з пасивно-споживацьким ставленням; активна, соціально зріла; інфантильна, з несформованими інтересами; „домашня”, зі стійкою системою інтересів у сфері дозвілля. З маси читачів, слухачів, глядачів виділяється три типи аудиторії в залежності від її орієнтації на ті чи інші джерела інформації: духовно-особистісний, професійно-функціональний, споживацький [5].

Наслідки психолого-педагогічних досліджень дають підставу зробити висновок про те, що підлітки опинилися на роздоріжжі, так як ще не утвердились загальнонаціональні ідеали, які виступають найістотнішою характеристикою особистості і найвищою формою моральних цінностей. Проведене нами опитування школярів віком 12-16 років показало, що нині вони переважно жадають матеріальних благ. Ніхто сьогодні не знає, які заняття потрібно мати, як необхідно чи бажано виховувати наших майбутніх громадян, щоб вони змогли з успіхом вижити у нинішніх умовах. Є фактом уникнення держави і суспільства, під гаслом демократизації та вивільнення свободи, від формування суспільної свідомості, від школи, від змісту виховання і становлення образу вихователя, що призвело до девальвації цінностей, заперечення вікових традицій освіти. Наслідування західних зразків не може спрацювати в силу особливостей українського менталітету. За умов існування в суспільстві розбіжностей між декларованими і реальними нормами і цінностями, реальності соціальної нерівності, непередбачуваності майбутнього, надзвичайно слабкого соціального захисту, в цілому стає закономірним підвищення тривожності і виникнення болісного стану конфліктних напружень особливо в учнів старших класів.

Підлітки, в силу особливостей свого віку, вишукують в своєму середовищі зразки поведінки і готові йти за тими, хто пропонує їм певну систему цінностей, які потенційно здатні виступити регуляторами їх поведінки і впливати на формування настановлень або атитюдів – ставлення особистості до самої себе і об'єктів зовнішнього світу, а також надати юнакові впевненості в собі й розібратися із реаліями сьогодення та спрогнозувати майбутнє.

Батьки в багатьох випадках втрачають авторитет, оскільки їх досвід молодь вважає не переконливим для себе.

Виходячи з викладеного, визначили місце вчителя в соціалізації учнів у сучасному інформаційному середовищі. Це місце визначається такими мотивами та факторами:

1. Регулятором, зразком і чи не головним агентом соціалізації, соціокультурним і виховним центром, мікрокосмосом для молоді, яка навчається і водночас включається в широкий соціум в умовах трансформаційних тенденцій, може виступити школа і вчитель, які оволоділи сучасними тенденціями інформацізації всіх сфер життя. Ці агенти соціалізації спроможні забезпечити учням відносно стабільну систему уявлень, норм, цінностей, формувати особистість, долати кризові явища у сфері картини світу тощо. Для цього вчителю важливо виступити зразком для наслідування, ідеалом, який підлягає безумовному наслідуванню. Це необхідно передавати і батькам.

2. У випадку невідповідності учителя бути таким зразком, закономірно актуалізується проблема впливу інших агентів соціалізації (інформаційних, політичних, культурних, ідеологічних тощо) на процес становлення особистості учня. Цей вплив найчастіше носить руйнівний характер, оскільки насичений пропагандою культу сили, індивідуалізму й агресивної конкуренції.

3. Життя розпорядилось так, що в школу приходять нові соціальні реалії, обумовлені зміною економічних структур, норм політичного життя, істотною переорієнтацією в світогляді. Важливу роль почала відігравати структурно-функціональна організація школи як соціального інституту, що сприяє прийняттю соціокультурних цінностей і адаптивності до ментальних змін.

У сучасній Україні вказаний фактор набуває чи не найбільшого значення, оскільки зачіпає соціогенетичну та соціокультурну сфери життєдіяльності народу. Трансформаційні процеси, насамперед, у соціально-економічній сфері, формуванні нової соціально-політичної системи, заснованої на цінностях індивідуалізму, сприяють перебудові усталених стереотипів, уявлень, настановлень щодо ролі, місця і функції школи, шкільної освіти і особистості вчителя. Одночасно, з іншої сторони, виступають історичні християнські традиції українського народу. Це якраз і ставить школу у невизначеність ціннісних орієнтирів, хоч усі розуміють, що школа і вчитель мають бути гнучкими й адаптивними до цих змін, а з іншого – бути здатними до самопізнання і рефлексії щодо соціальних очікувань і ціннісних уявлень молоді про роль і завдання школи в цьому мінливому світі.

4. Вчитель інформаційного ХХІ століття – це людина з планетарним мисленням. Місія вчителя нової формації не може обмежуватися наданням знань і умінь, а також фіксацією радикальних перетворень, що відбуваються в світі. Місія вчителя нової України – бути аналітиком, йти попереду політики в розумінні формування громадянина цивілізованої Європи. Тому вчитель сам повинен володіти системою загальнолюдських цінностей, високою культурою, мати високі моральні принципи. Він має бути здатним протистояти антикультурі, пропаганді насильства, уміти серед потужного потоку інформації віднаходити найважливіше, швидко реагувати на зміни в інформаційному середовищі, динамічно освоювати соціально-психологічні інновації, визначати й переглядати своє місце в суспільному і професійному житті [2; 7].

5. Ми вважаємо реалістичною точку зору, що в цілому масова педагогічна свідомість є багатоплановим феноменом, у якому можна виокремити аспекти: історико-педагогічний, науково-педагогічний, соціально-педагогічний, економіко-педагогічний, культурно-педагогічний, етно-педагогічний, релігійно-педагогічний тощо.

6. Аналізуючи проблему місця вчителя в суспільстві, ми прийшли до висновку, що нині українське учительство потрапило між політичною і педагогічною елітою та народом і перебуває в стані нестійкої рівноваги. З проміжного, нестійкого соціального розташування вчительства можна вивести низку рис педагогічної свідомості, що є симбіозом рис “лицарської етики” та “дрібнобуржуазії”, котра також завжди перебувала в серединному місці.

7. Для вчительства характерне миролюбство, прагнення до безпеки. Попри те, що воно більше, ніж будь-хто, втратило внаслідок політичних, економічних та психосоціальних криз. Вчительство взагалі не бажає втручатися в “класову боротьбу” і “грубу політику”. Воно керується декларованою любов'ю до дітей і шукає мирних рішень. Воно, як правило, є апологетом будь-якої чинної влади і слухняно виконує прями й непрямі її настанови. В умовах нестабільності як виконавської, так і представницької влади формується нестабільне соціальне лице й учителя, який щоденно йде до учнів на уроки і підсвідомо передає нестабільність дітям.

Таке приводить до того, що будь-яка ініціатива знизу, крім політичної, не заохочується. Процвітає байдужість до учительської справи, яка виконується як повинність кріпака. Психологічне приниження статусу вчителя соціумом проявляється у ставленні до нього керівництва, батьків і навіть дітей. Відчуття ж приниженості не стимулює до професійного й культурного зростання. А, як відомо, раб може виховати тільки раба.

8. Ми провели порівняльний аналіз форм і методів управління навчальним процесом під час лекцій та практичних занять в ряді педуніверситетів. Було з'ясовано, що у професійній підготовці вчителів і шкільних психологів бракує головного – методології і методів реалізації дитячої душі, формування цілісності дитячої психіки. Вчителів готують як управлінця, а не як менеджера дитячих душ. Проте це окрема тема для дослідження.

9. Негативні риси могли б і не проявлятися, якби вчительство перебувало в суспільстві під впливом взірців аристократизму. Проте наш учитель відійшов від цих взірців ще за соціалізму, а в період нинішнього дикого, нецивілізованого, антидуховного перерозподілу статусів, грошей і влади він підпав під вплив антивзірців. Під цей же вплив потрапила й молодь.

10. Вчительство є соціальною групою, в якій функціонує особливий тип педагогічної свідомості, в якій схильність до санкціонування діяльності і поведінки інших проявляється особливо яскраво. Можливо, тому, що воно хоче протиставити свою, вищу вчительську мораль менш суворій моралі батьків, а ще менш суворої моралі вулиці. Може, тому, що абсолютно “безкорисливе” невдоволення поведінкою інших, схильність до методів покарання, посиленого контролю за чужим життям містять у собі щось дуже приховане в педагогічному несвідомому, щось дуже глибоке, те, що К. Юнг називав архетипом Тіні. Як висловився М. Слюсаревський, вчителі чимось схожі на батьків, за якими постійно спостерігають діти і яких (дітей) вони (вчителі, батьки) побоюються; а тому краще попередити наступ всевидящих дітей на вади дорослих і захиститися, напавши першими [1, 56].

Висновок: Для виконання функцій оновлення свого середовища вчительство повинне мати відповідну організацію із статутом, у якому визначено місію вчителя, його права і обов'язки тощо, а також колективний дух, волю до захисту своїх інтересів як державних. Вчительство має культивувати власний простір у соціальній структурі, а кожна школа – власну унікальну атмосферу, унікальне середовище, аби у це середовище можна було б приймати дітей. Ці середовища не повинні бути схожими на батьківські чи вуличні. В них має бути своя субкультура (включаючи й уніформу), яку неможливо похитнути жодними зовнішніми змінами. Сучасні “типи” шкіл – це зародок багатобарвного педагогічного простору майбутнього, якого так потребує дитяча психіка.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Собчик Л.М. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. – СПб.: Изд-во “Речь”, 2003. – 340 с.
2. Білик М.В. Особистісні чинники формування ідейно-політичних настанов студентської молоді // Соціальна психологія, № 1(15), 2006. – С.50-61.
3. Штепа О.С. Формування особистісної зрілості у підлітковому та юнацькому віці // Соціальна психологія, № 1(15), 2006. – С. 129-146.
4. Гут М.М. Динамика информационно-педагогического созревания личности // Соционика, ментология и психология личности. № 5, 1997. С. 62-66.

5. Токарева Л. Соціалізація і розвиток обдарованого молодшого учня // Соціальна психологія, № 1(15), 2006. – С. 94-102.
6. Колісник О. Духовний саморозвиток особистості // Соціальна психологія, № 1(15), 2006. – С.62-77.
7. Орбан-Лембрик Л. Прикладна соціальна психологія: досвід та перспектива розвитку // Соціальна психологія, № 2(16), 2006. – С. 31-47.

УДК 37.06:372.31:316.62

Панагушина О.Є.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ У ВІЛЬНИЙ ВІД НАВЧАННЯ ЧАС

Автор статті розглядає причини і фактори, що спонукають до організації соціально-педагогічної роботи, спрямованої на створення умов для ефективного функціонування молодіжних організацій, діяльність яких суттєво впливає на соціалізацію підлітків у вільний від навчання час.

The author of the article consider the reasons and factors, which make for the organization of pedagogical work, directed to the creation of conditions for the effective functioning of the youth organizations, the activities of which have an essential impact on the process of teenagers' socialization in the leisure time.

Сучасне суспільство потребує від молодої людини особистої цілісності, здатності до життєтворчості й уміння перетворювати, „олюднювати” суспільні відносини. Соціалізація підлітків, їх безболісне входження у світ цінностей – важливе завдання школи, сім'ї, інших соціальних інститутів, які мають формувати і виховувати соціально активну, творчу, гуманістично спрямовану особистість.

Проблеми соціалізації особистості досліджували Г.Андрєєва, О.Вакуленко, А.Капська, І.Кон, Л.Мархадаєв, А.Мудрик, Н.Лавриченко, М.Лукашевич, В.Оржеховська, В.Сорочинська та інші науковці. Однак вони на сьогодні, по-перше, залишаються актуальними, а по-друге – недостатньо вивченими. Так, у суспільстві існує гостра потреба дослідження соціально-педагогічних і моральних аспектів соціалізації дітей підліткового віку. Це зумовлює необхідність ґрунтовнішого розгляду причин і факторів, які спонукають до організації соціально-педагогічної роботи, спрямованої на створення умов для ефективного функціонування молодіжних організацій, їхнього впливу на соціалізацію підлітків, що і стало метою даної статті.

Слід зазначити, що соціалізація підлітків залежить від того наскільки змістовним є їхнє дозвілля та якою мірою обізнані педагоги зі складними процесами, що відбуваються у молодіжно-підлітковому середовищі; від того наскільки вони розуміють специфіку вікової самодіяльної творчості підростаючого покоління, котра найбільше виражається саме у вільний від навчання час; від уміння і бажання спрямовувати її у позитивному напрямку.

Педагогам необхідно також ураховувати те, що в сучасному підлітковому середовищі, на жаль, часто формуються інфантильність, соціальна несвідомість, інертність, байдужість до колективних справ, громадського життя. Нерозв'язані суспільством і особистістю проблеми соціалізації, адаптації, інтеграції, самоствердження породжують соціально-психологічні явища, які відображаються у маргіналізмі, парадоксальній ідентифікації – епажі, радикалізмі, криміналізації, десоціалізації підлітків.

У процесі свого становлення підростаюче покоління часом вступає в конфлікт із соціальною системою на всіх її рівнях. Це породжує різноманітні відхилення від норм поведінки (девіантність) – проблему, яку необхідно вирішувати за допомогою таких

соціальних інститутів як сім'я, школа, заклади позашкільної освіти, молодіжні організації тощо.

Складні умови громадського життя, наявність різноманітних молодіжних організацій, що проводять соціалізаційну (як позитивну, так і негативну) роботу з підлітками, не дозволяють домогтися результативності без об'єднання зусиль і ефективної координації діяльності органів державної влади, культурно-освітніх закладів, громадських організацій, засобів масової інформації на всеукраїнському, регіональному, міському і районному рівнях.

Важливо також дбати про гуманізацію соціально-педагогічної роботи з підлітками, про оздоровлення їхнього найближчого оточення і середовища, про поліпшення умов, у яких проходять основні види діяльності дітей – навчання, дозвілля, побут, оздоровчі заходи тощо, всебічно підтримувати співробітництво педагогів, батьків, представників громадськості з підлітками. Лише за таких умов найбільш ефективно відбувається обмін цінностями (різноманітною інформацією, правилами поведінки, міркуваннями, почуттями, стосунками) між представниками різних поколінь, виникають і встановлюються психологічні зв'язки та відношення, що сприяють появі взаєморозуміння, довіри, потреби у розкутому, довірливому спілкуванні, формуванню у підлітків особистісних якостей [5; 7].

Домінуючим простором, що використовується підлітками для фізичного і духовного розвитку, саморозвитку, оволодіння досягненнями культури і створення культурних цінностей є вільний від навчання час. Саме у цей час дитина прагне зайнятися улюбленою справою, проявити себе, реалізувати свої інтереси. Саме в цей час можна успішно формувати у неї особистісні якості, які сприяють соціалізації. Значну допомогу у цьому плані може надати творча діяльність, адже вона є життєвою необхідністю для підлітків та, як зазначав В.Курило, набуває все більшого значення в навчально-виховному процесі, виступає в якості найпотужнішого стимулу розвитку школярів [3].

Вибудовувати соціально-педагогічну роботу з підлітками необхідно відповідно до традицій, звичаїв, культурного і соціального досвіду, що склалися у країні, життєдіяльності того середовища, в якому живе дитина, і де їй, як писав Л.Мархадаєв, передбачається реалізувати себе як особистості у процесі соціального розвитку [4].

Ураховуючи вищезазначене, в ході дослідження було проведено вивчення природного середовища підлітків – середовища їхніх ровесників. Педагогічне оцінювання підлітків (складання їхнього соціального портрету) дозволило зробити висновок, що існуючі традиційні види їх діяльності, де визначені структури, форми діяльності та унормовані відносини не в повній мірі сприяють формуванню особистісних якостей дитини. Водночас неформальні молодіжні організації можуть запропонувати підліткам широкий спектр незаформалізованої діяльності, яка сприятиме формуванню у них особистісних якостей, що позитивно впливають на процес їхньої соціалізації.

Підлітки відчувають гостру потребу у реалізації своїх творчих інтересів, оволодінні практичними навичками та вміннями, однак, як показали результати анкетування, бесід та інтерв'ю, значна кількість з них вважають, що система позашкільних закладів та дозвіллевих установ не дозволяє кожному бажаному займатися улюбленою справою, не зорієнтована на розвиток у особистості творчих інтересів. Через це кожній дитині доводиться самотійно заповнювати значну прогалину в освітньо-виховній роботі держави, самотійно організовуючи своє дозвілля.

Вирішити зазначену проблему можна шляхом організації змістовного дозвілля в умовах загальноосвітньої школи, адже остання є особливо благодатним середовищем для цілеспрямованої соціалізації підлітків, яке має не перетворювати їх у жертви соціалізації, а сприяти поступовому адаптуванню дітей до соціуму.

Особливість соціально-педагогічного процесу полягає в гармонійному поєднанні зусиль підлітка і педагога, їхньому духовному співробітництві, рівноправ'ї, в якому природно відбувається координація і керівництво з боку старших.

Зазначимо, що шкільні педагоги знаходяться у сфері найближчого оточення дітей, тому їм відводиться важлива роль бути не тільки трансляторами знань, а й організаторами,

координаторами і керівниками цілеспрямованої соціалізації молодого покоління, адже їх судження та інформація серед підлітків користуються високим авторитетом [1: 104]. Діти підліткового віку високо цінують і поважають високу ерудицію педагогів, їхню компетентність, професійний рівень, продуктивність. Підлітків також приваблює доброзичливість, справедливість, демократичність й інші позитивні прояви педагогів.

Педагог є однією із ключових фігур (після батьків), який відповідає за успішну соціалізацію дитини, а тому він має бути духовно багатою, гуманною, високопрофесійною, творчою, інтелігентною особистістю. Такі якості сприяють взаєморозумінню, співробітництву, співтворчості вихователів і дітей, гуманізації виховного процесу, обопільному збагаченню загальнонаціональними духовними цінностями, поступовому безболісному входженню підлітків у стратифіковане суспільство.

Для здійснення цілеспрямованих кроків педагогічної координації діяльності підлітків у вільний час необхідно враховувати, що їхні захоплення – це ключ до виховання творчої особистості, її успішної соціалізації [8]. Варто також пам'ятати, що підліткам властиві нестримний потяг до спілкування, до колективу, до спільної діяльності з товаришами [2: 90], який часом реалізується через їх участь у діяльності неформальних молодіжних організацій.

Слід зазначити, що найтісніші товариські стосунки виникають саме у таких молодіжних об'єднаннях (організаціях, угрупованнях, групах), а їх діяльність, на жаль, не завжди є позитивною. Тому гостре прагнення підлітків до участі у різноманітних неформальних, особливо асоціальних і антисоціальних, організаціях педагогам треба тактовно обмежувати, залучаючи їх до активної діяльності у різноманітних просоціальних об'єднаннях, спрямовуючи їхні бажання і захоплення у позитивний бік. При цьому необхідно дбати про те, щоб піклування дорослих не було надмірним, щоб вони не обмежували бажання підлітків бути незалежними.

Кожен педагог незалежно від фаху – вихователь, який передає молодому поколінню соціальний досвід, духовні надбання, культуру міжлюдських відносин, що є надійним підґрунтям формування життєвої позиції особистості та особистісних якостей, сприяє виробленню ціннісних орієнтирів, адекватного відношення до дійсності, характеру, визначенню спрямованості діяльності людини, її соціальної ролі.

Досягти успіху в цій справі можна шляхом організації ефективної соціально-педагогічної роботи в учнівських колективах. Передусім педагогам потрібно через анкетування, бесіди, міжособистісне спілкування визначити інтереси, проблеми і потреби підлітків на різних рівнях: індивідуальному, міжособистісному, колективному і суспільному [7: 17]. При цьому необхідно враховувати, що серед важливих компонентів соціально-педагогічної роботи чільне місце займає пізнавальна діяльність самих педагогів. Вона полягає у постійному поповненні комплексних знань, що допомагають педагогічним працівникам встановлювати плідні контакти, здобувати авторитет серед підлітків, бути мудрішими за дітей, з якими вони працюють. Важливо також навчитися вислуховувати дитину та розуміти її, допомагати розібратися у всьому самій. У процесі довірливого спілкування підлітки повинні навчитися міркувати, говорити, самостійно приймати рішення, робити хороші справи, бути більш відповідальними.

Першочергове завдання педагогів – створити в навчальному закладі такі умови і атмосферу, які б дозволили адекватно оцінювати сучасну реальність, сприймати її в усьому розмаїтті, не поспішати з оцінками й негативними висновками щодо реалій життя. Так, наприклад, на сучасному етапі розвитку суспільства існує певне протистояння офіційного (формального) і неофіційного (неформального) молодіжних рухів. Останній значна кількість людей вважає негативним. У той самий час, як уже зазначалося, серед „неформалів” є багато організацій, діяльність яких є корисною.

Тому педагоги (класні керівники, педагоги-організатори тощо) мають усі явища і процеси в молодіжно-підлітковому середовищі правильно оцінювати – позитивне в діяльності „неформалів” використовувати у своїй роботі, негативне (чи навіть потворне) –

професійно і тактовно спрямовувати у позитивний бік. При цьому не треба намагатися протистояти „неформалам”, а поступово залучати їх до загальношкільного життя.

Значну допомогу в організації соціально-педагогічної роботи з налагодження зв'язків з неформальним молодіжним рухом можуть надавати різні соціальні інститути: центри соціальних служб для молоді, служби у справах неповнолітніх, позашкільні навчальні установи, культурно-дозвілєві заклади, різноманітні клубні формування тощо. З їхньою допомогою та безпосередньою участю можна проводити такі заходи:

1. Анкетування з метою визначення наявності в учбовому закладі підлітків – учасників неформального молодіжного руху.

2. Бесіди „Мій вільний час – моє дозвілля”, „Неформальні молодіжні організації просоціального спрямування”.

3. Дискусія „Неформальні молодіжні організації: за чи проти?”

4. Дискусійний клуб „Неформали – хто вони ?”

5. Музичні конкурси, дискотеки з використанням музичних творів, які подобаються підліткам-неформалам.

6. Круглий стіл „Сучасна молодь і неформальний молодіжний рух”.

7. Молодіжний вечір-карнавал за участю „формалів” і „неформалів”, одягнутих у типові для їхньої організації костюми.

8. Перегляд кінофільмів із означеної тематики з наступним обговоренням в учнівських колективах.

9. Виставки предметів одягу, взуття, зачісок, атрибутики, символіки неформальних молодіжних організацій.

10. Спільні збори педагогічного колективу і батьківської ради (комітету) за результатами анкетування та проведених заходів.

11. Шкільний тиждень „Дружні стосунки єднають усіх нас”.

12. Рольові ігри на відкритій місцевості.

13. Конкурси на крашу тематичну фотороботу і виставки таких робіт.

Доцільно також запропонувати підліткам: написати твір „Неформальні молодіжні організації в моєму житті”, зібрати необхідний матеріал та підготувати публікації до електронних і друкованих засобів масової інформації, підготувати доповіді на шкільні конференції тощо. Це дозволить підвищити рівень обізнаності підлітків зі складними процесами, які відбуваються сьогодні у молодіжно-підлітковому середовищі, навчити їх адекватно сприймати реальність, змістовно і раціонально використовувати свій вільний час, сприятиме їхньому гармонійному розвитку і соціалізації [6].

У позаурочних формах соціально-педагогічної роботи слід використовувати активне спілкування з учнями – „неформалами” через бесіди, виховання прикладом не на ілюзорних, а справжніх героях, проводити добродійні акції, фестивалі (музичні, танцювальні, спортивно-театралізовані тощо), спільну туристично-краєзнавчу (із таборуванням) діяльність, різноманітні рольові ігри, організувати заходи присвячені національним святкам, що забезпечують ефективність виховного процесу, цілеспрямовану соціалізацію. При цьому враховувати найважливішу цінність слов'янської культури – виразну самостійність людини, її свідоме ставлення до життя, індивідуальну своєрідність, особистісний спосіб буття, потяг до пізнання оточуючого світу.

Наведені поради не є випадковими, адже анкетування, проведене серед підлітків, довело, що значна їх кількість (73 %) захоплюються туризмом, оскільки цей вид спорту надає можливість встановлювати з ровесниками і педагогами невимушені, неформальні зв'язки.

Варто також у вільний від навчання час широко залучати учнів до туристично-екскурсійної діяльності, якій відводили важливу роль у вихованні підростаючого покоління видатні педагоги минулого (П.Блонський, А.Макаренко, В.Сухомлинський, С.Шацький) та наші сучасники. У такій діяльності відслідковується генетичний зв'язок педагогіки і

туризму, що у національній духовній традиції виражається своєрідним синтезом науки – природи – творчості, як трьох форм пізнання світу [9: 18].

Л.Толстой писав, що образ ідеальної школи – це гармонія особистості з природою. Туризм дарує підліткам зустріч з природою, культурою, іншими людьми, самим собою, створює можливості для реалізації біологічного, психологічного потенціалу, розвитку свого „Я”. Сенс проведення туристично-краєзнавчої діяльності з підлітками полягає у згуртуванні колективу через спілкування, взаємодію, взаємопідтримку; виявленні природних здібностей дитини; закріпленні практичних навичок щодо розведення багаття, приготування їжі, облаштування місця розміщення табору, пошуку та застосування лікарських рослин, розпізнавання тварин, птахів, комах; пізнанні природи, культури, інших людей.

Важливим у соціально-педагогічній роботі з підлітками є використання рольової гри, як однієї з найпривабливіших форм діяльності дітей. Вона дозволяє оволодіти практичними вміннями і навиками, засвоїти різноманітні форми поведінки, допомагає швидко оволодіти знаннями і закріпити їх на практиці.

Для проведення рольових ігор необхідно проводити попередню підготовку, яка включає:

- розробку сценарію рольової гри;
- розподіл ролей і завдань серед підлітків і дорослих;
- підготовку необхідних матеріалів, приладів, знарядь, атрибутики;
- розробку (придбання) способів заохочення (нагородження);
- підготовку приміщення (місцевості) для проведення рольової гри;
- підготовку учасників і „болільників” (учасники гри мають знати її зміст, володіти способами проведення; ті, хто спостерігає за грою, ознайомлюються з її змістом і складом учасників, що допомагає стати активними вболівальниками перебігу ігрових подій).

У межах рольової гри за бажанням педагогів і дітей підліткового віку можуть розіграватися різноманітні казки (для молодшої групи підлітків); детективні історії (для підлітків середньої і старшої групи); побутові сюжети, легенди, міфи та інше (для всіх вікових груп підлітків). При цьому будь-яка гра має включати особистісно орієнтовані ситуації з наданням їм індивідуального забарвлення відповідно до творчих інтересів підлітків-учасників рольової гри.

Досвід доводить, що рольові ігри захоплюють дітей підліткового віку, формують у них різноманітні вміння і навички, зразки поведінки, значно скорочують час накопичення соціального досвіду, сприяють формуванню особистісних якостей, що позитивно впливає на їхню соціалізацію.

Рольові ігри, насамперед ігри на місцевості, доцільно фіксувати за допомогою фотографії. Підлітки виконують цю роботу із задоволенням, а потім демонструють свої роботи товаришам, учителям, батькам, знайомим.

Як уже зазначалося, через діяльність у неформальних утвореннях підлітки у вільний час можуть забезпечити свої потреби, інтереси, реалізувати свої здібності. Така діяльність супроводжується активізацією стосунків та взаємодії між членами групи, сприяє формуванню загальнолюдських і особистісних якостей особистості, виявляється у специфіці почуттів, емоцій, мислення, рівні прагнень, самопізнанні, саморозвитку, самотворенні.

Аналізуючи особливості впливу діяльності неформальних молодіжних організацій, як мікроколективу, на багатопланові процеси соціалізації підлітків різних вікових груп, можна зробити висновок щодо їх позитивного впливу лише за спеціально спроектованих умов та за наявності відповідної педагогічної координації й управління. Разом із тим науковці стверджують, що проблеми організації спілкування дітей і педагогів – це творчий процес, що базується на саморозвитку, самореалізації, самодіяльності самих підлітків і відбувається поступово і результативно, якщо з боку педагогів немає прямого керівництва, а існує динамічна модель управління через самоуправління, самоорганізацію, самоконтроль підлітками своєї творчої діяльності.

Обидва висновки є справедливими, якщо говорити про клубні форми діяльності молоді. На жаль, у сучасних умовах в Україні клубна робота ще не знайшла достатнього поширення. У той самий час аналіз наукових джерел переконує у тому, що вона має бути визнаною однією із умов цілеспрямованої соціалізації підлітків і насамперед тих, хто не знайшов застосування своїх творчих бажань і реалізує їх у неформальному „вуличному” дозвіллі. Підставою для такого висновку є функції, які притаманні клубній роботі: пізнавальна, моральна, естетична, творча, духовна, комунікативна, інформаційна, організаційна тощо.

Через діяльність клубного об'єднання за інтересами підлітки можуть отримувати нову корисну інформацію, певні професійні вміння, яскраві емоційні переживання, наприклад від презентації своїх творчих здобутків. Діяльність такого об'єднання позитивно впливає і на формування особистісних якостей дитини.

Таким чином організувати діяльність підлітків у вільний від навчання час можна шляхом залучення їх до участі у роботі неформальних молодіжних організацій, які мають просоціальну спрямованість і цілком спроможні стати середовищем для самовизначення, самоутвердження, самореалізації особистості, її послідовної цілеспрямованої соціалізації. Такі організації забезпечують вільне, розкуте спілкування, надають можливість самостійно робити справу, яка до вподоби, приваблюють молодь не лише зовнішніми атрибутами, а й творчою діяльністю.

Ураховуючи інтерес підлітків до молодіжних організацій необхідно спрямовувати зусилля науковців та педагогів-практиків на пошук найбільш ефективних шляхів проведення соціально-педагогічної роботи, яка сприяла б створенню умов для функціонування таких організацій та їх позитивного впливу на соціалізацію особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балакірева О.М., Ганюков О.А., Міщенко М.Д. Ставлення молоді до суспільних інститутів // Молодь України у дзеркалі соціології / Заг. ред. О. Балакіревої і О. Яременка. – К.: УІСД, 2001. – 210 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 268 с.
3. Курило В.С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті. – Луганськ: ЛДПУ, 2000. – 460 с.
4. Мархадаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
5. Оржеховська В.М., Корчова Г.Л. Формування сексуальної культури молоді: Навчально-методичний посібник. – К.: Видавничо-поліграфічний центр „Експрес”, 2005. – 135 с.
6. Слюсаренко Н.В., Панагушина О.Є. Позаурочна та позашкільна діяльність як засіб соціалізації підлітків: Методичні рекомендації. – Херсон: Айлант, 2005. – 24 с.
7. Соціальна педагогіка: Навчальний посібник / За ред. А.Й. Капської – К., 2000. – 264 с.
8. Сущенко Т.И. Педагогический процесс во внешкольных учреждениях: Учеб. метод. пособие. – К.: Рад. шк., 1986. – 118 с.
9. Фоменко Н. Туризм як кроскультурна реальність у сучасному освітньому просторі // Збірник наукових праць. – Кривий Ріг.: КДПУ, 2004. – Вип. 8. – С. 18-19.

Розділ 6

Сучасні педагогічні технології

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕСТІВ У НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розглядаються науково-практичні проблеми проектування тестових технологій, як ресурсів навчального середовища. На основі вже відомих психолого-педагогічних досліджень та власного досвіду надана спроба визначення основних загально-методичних основ застосування тестового комп'ютерного контролю знань, згідно яких комп'ютерні тести забезпечують цільову складову навчального середовища.

The scientific and practical problems of project of testing technologies as resources of educational environment in this article are discussed. The attempt to define the main common methodical principles of usage of computer testing knowledge control is carried out on the basis of known by now psychological and pedagogical researches and personal experience. According to these principles computer tests provide the target component of educational environment.

Досить суттєвою складовою навчального середовища є технологічна складова, до якої входять і інформаційно-комп'ютерні технології. Комп'ютерні тести, при вдалій їх розробці та використанні, спроможні забезпечувати цільову складову навчального середовища і, таким чином, набувають ознак засобів навчання.

Ні у кого не виникає сумнівів, що контроль є кінцевою важливою складовою частиною навчання. При правильному використанні він сприяє досягненню кінцевих цілей навчання. Останнім часом досить поширеною формою контролю та оцінки знань студентів чи учнів став тестовий контроль, зокрема, комп'ютерне тестування. Але питання впровадження комп'ютерних тестів у навчальну практику сприймається неоднозначно і досить часто ці суперечки мають вагомі підстави. Отже, про недоліки і переваги застосування комп'ютерних тестів при здійсненні контролю за навчально-пізнавальною діяльністю і буде йти мова в даній статті.

Метою даної статті є проведення аналізу доцільності та ефективності використання комп'ютерних тестів для об'єктивного та прозорого моніторингу якості освіти. Відповідно до загальної задачею дослідження є:

- дати відповіді на питання: “Що ми розуміємо під комп'ютерними тестами?”, “Яке місце вони займають і яку роль відіграють у навчальному середовищі?”;
- проаналізувати доцільність та ефективність використання комп'ютерних тестів;
- сформулювати основні загальнометодичні основи застосування комп'ютерного тестування знань.

Для розв'язання поставлених задач проаналізуємо відомі результати психолого-педагогічних досліджень та освітньої практики. Питання впровадження комп'ютерного тестування в навчальний процес досліджувались у працях І.Б.Васильєва, Н.О.Гапченко, В.А.Лагоди, М.А.Мартиненко, Н.В.Нестеренко, Л.Г.Новаковської, Т.В.Нужної, М.М.Маслюкова, С.А.Ракова, О.А.Топчого, М.В.Шипова та багатьох інших [2; 4].

Під тестом у широкому сенсі розуміють короткочасний, технічно просто поставлений експеримент, комплекс завдань, що відповідають певному змісту і забезпечують виявлення рівня освіченості, особистих якостей і здібностей. Педагогічний тест – це система завдань специфічної форми, певного змісту, зростаючої складності, що дає можливість якісно оцінити структуру і кількісно виміряти рівень знань, умінь та навичок студента або учня [4: 157]. У цьому контексті комп'ютерний тест можна означити як педагогічний тест, який представлений у вигляді спеціально розробленої комп'ютерної програми, яка дозволяє якісно провести тестування та обробити його результати.

Згідно системного підходу В.Ю.Бикова, всі комп'ютерні тести (як компоненти ІКТ) можна віднести до технологічної складової навчального середовища [4: 188]. Якщо ж

комп'ютерні тести, як матеріально-технічні ресурси середовища, включаються у діяльність учасників навчально-виховного процесу та задовольняють цільовій складовій навчального середовища, то вони набувають ознак засобів навчання. Так В.Ю.Биков вводить наступне означення: "Е-засіб навчання – матеріально-технічна складова навчального середовища, яка принципово базується і переважно використовує ІКТ" [4: 198]. Уточнюючи таким чином, будемо остаточно відносити комп'ютерні тести до Е-системи засобів навчання, як комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання.

Більшість авторів, які займалися питаннями впровадження комп'ютерних тестів у навчальний процес (зокрема Л.І.Куниця, Г.А. Чередніченко та Л.Ю. Шапран; М.А. Мартиненко, Н.В. Нестеренко, та Л.Г. Новаковська; Т.В. Нужна, М.М. Маслюков та В.А. Лагода, М.В. Шипов та ін.), вказують на такі переваги комп'ютерного тестування порівняно з традиційними формами контролю:

- можливість кількісного вимірювання рівня знань та складності завдань;
- об'єктивність оцінювання;
- систематичність контролю і можливість своєчасного коригування: тестування дає змогу контролювати навчальний процес на будь-якому етапі навчання (актуалізація знань, закріплення набутих знань, підсумковий контроль і т. ін.) та оперативно вносити до нього відповідні корективи;
- майже повна автоматизація процесу діагностики знань: тести стандартно вводяться до комп'ютера, добре сприймаються студентами або учнями з монітора, отримані відповіді одразу реєструються та об'єктивно оцінюються за заздалегідь встановленими критеріями;
- швидкість проведення та перевірки: на одне тестове завдання рекомендується давати 15-30 секунд залежно від його складності, у разі комп'ютерної перевірки результати тесту обробляються миттєво [4: 158];
- можливість багаторазової здачі тестів для досягнення достатнього рівня засвоєння матеріалу.

Звичайно, за наявності відповідної матеріально-технічної бази та дотриманні основних загально-методичних вимог, комп'ютерне тестування дозволяє швидко та якісно оцінити навчальні досягнення, своєчасно скоригувати можливі недоліки у багатьох випадках. Але при розробці та використанні комп'ютерних тестів потрібно враховувати багато суттєвих факторів, пов'язаних із особливостями програмних вимог до рівня знань, вмінь та навичок студентів або учнів. Адже не можна говорити про ефективність або неефективність комп'ютерного тестування взагалі, обов'язково потрібно враховувати особливості кожної окремої дисципліни.

На простому і зрозумілому для всіх прикладі проаналізуємо ефективність та доцільність використання комп'ютерних тестів. Спробуємо, взявши за основу атестаційну роботу з діючого збірника завдань для державної підсумкової атестації з математики (алгебра та початки аналізу) [3], подати її у вигляді комп'ютерного тесту.

Перші шість завдань довільної атестаційної роботи складаються із завдань алгоритмічного характеру і відповідають початковому та середньому рівням навчальних досягнень учнів. За критеріями оцінювання кожне завдання оцінюється одним балом. Якщо дані завдання подати у вигляді комп'ютерних тестів, то переваги очевидні: об'єктивність виставлення балів, надійність результатів від сторонніх впливів, репрезентативність (можливість забезпечення всебічної перевірки засвоєння навчального матеріалу), мінімальні витрати часу.

Достатньому рівню навчальних досягнень відповідають завдання сім, вісім, які потребують обґрунтування розв'язку. Дані завдання оцінюються у два бали. Якщо їх подати у вигляді комп'ютерних тестів, то від обґрунтування доведеться відмовитись, оцінюючи лише відповідь. А що робити із класифікацією помилок, які можуть бути як обчислювального, так і іншого характеру (так звані „грубі помилки“)? Тобто, учню, який, скажімо, на чернетці методично вірно розв'язував завдання, помилився в обчисленнях або

припустився іншої несуттєвої помилки, завдання не зараховується взагалі; а учню, який не витрачав час на розв'язування і якому пощастило вгадати відповідь, потрібно зарахувати завдання. Найпоширеніша ймовірність вгадування складає 25%; тобто кожний четвертий з тих, хто вгадує, вгадає! Отже, можна перекреслити і об'єктивність, і надійність, і репрезентативність. Можна передбачити наші подальші міркування, адже існує ще і дев'яте, десяте завдання (при розв'язуванні яких учень має виявити варіативність мислення і вміння обирати раціональні шляхи розв'язування).

Отже, у нашому випадку доцільним буде перші шість завдань алгоритмічного характеру подати у вигляді комп'ютерних тестів, а розв'язування завдань достатнього та високого рівнів перевірити письмово, у звичайній формі.

Це тільки частинний випадок, але, ми впевнені, кожний викладач для своєї дисципліни знайде безліч корисних та важливих задач, які недоцільно подавати у вигляді комп'ютерних тестів. Так, за межами можливостей комп'ютерних тестів знаходиться майже вся геометрія, фізика та деякі інші предмети у тій чи іншій мірі.

Узагальнюючи вже відомі результати досліджень¹ та підсумовуючи вищесказане, перелічимо основні недоліки комп'ютерного тестування:

- ймовірність вгадування;
- недоцільність комп'ютерного тестування у деяких випадках: завдання з багатьох дисциплін (частіше за все це завдання практичного характеру) недоцільно подавати у вигляді комп'ютерних тестів, оскільки такі завдання передбачають врахування при оцінюванні логіки мислення, методики розв'язування, ступеня помилки, аргументації відповіді і т. ін., що перешкоджає проведенню якісного аналізу результатів тестування та об'єктивному оцінюванню;
- неадекватність тестової оцінки національному менталітету: існує велика кількість категорій учнів, які, в силу певних психологічних особливостей, не відповідають тестовій методиці і отримують занижені (або завищені) оцінки, тобто результат оцінювання знань учнів за допомогою тестів містить систематичну помилку [2];
- відносна складність створення якісного тесту: відповідно до класичної теорії тестів для створення якісного тесту необхідна велика вибірка тестованих, вона повинна складатись з кількох десятків тисяч осіб; проте методика статистичного аналізу результатів тестування дає змогу зменшити цю кількість до 500 (якість створюваних тестів буде дуже високою) і навіть до 100-200 (цілком достатня надійність тестів); ця умова вже може бути виконана у рамках одного навчального закладу [4: 158];
- підміна цілей навчання: можливий випадок, коли замість того, щоб вивчати дисципліну, студентів чи учнів цілеспрямовано „натаскують” на здавання тесту;
- декваліфікація викладачів: в умовах поширення мультимедійних курсів, навчально-методичної літератури, комп'ютерного тестування полегшується робота, а іноді, на жаль, і знижуються кваліфікація викладача; як наслідок, відбувається зниження рівня навчання (така ситуація вже спостерігається у деяких країнах, зокрема США) [2].

Оскільки тести спричиняють вагомий вплив на процес навчання студентів, велика відповідальність лягає на розробника тестів. Комп'ютерні тести повинні сприяти досягненню задач навчання, які будуть забезпечувати цільову складову навчального середовища.

З нашої точки зору, умовою проведення якісного комп'ютерного тестування є дотримання наступних загально-методичних основ застосування тестового контролю знань, які спрямовані на ліквідацію недоліків тестового контролю.

¹ Про недоліки комп'ютерного тестування вже неодноразово наголошувалось, зокрема у працях І.Ф.Шаригіна., М.М. Маслюкова, В.А.Лагоди [2], [4: 158].

Будь-який комп'ютерний тест повинен включати інструктивну частину, яка містить чітку і ясну інформацію про те, які дії тестований повинен виконати, де і як зафіксувати отриманий результат.

Зміст тестових завдань повинен в цілому відповідати рівню підготовки учнів або студентів, які проходять тестування. Слід обережно здійснювати підготовку студентів (учнів) до тестування, по можливості уникати розв'язування ідентичних завдань. Такий підхід призводить до того, що студент обирає правильну відповідь, навіть не задумуючись над змістом завдання.

Основна частина завдання формулюється чітко і коротко, з неї потрібно виключати другорядний матеріал, чи такий, що не відноситься до проблеми. В завданнях не слід використовувати оціночні судження на зразок „Як Ви вважаєте...”, „Чи не вважаєте Ви, що...”, вони не повинні містити натяк на правильну відповідь. Виконання одних завдань тесту не повинно сприяти правильній відповіді на інші питання. Важливо, щоб формулювання всіх питань відрізнялось від тексту підручника, посібника, лекції і т. ін.

Неправильні відповіді повинні бути правдоподібними і відносно легко обґрунтованими (не випадковими): бажано передбачати можливі помилки студентів або учнів, включати відповіді з такими помилками до пропонованих варіантів для подальшого їх аналізу і попередження. Серед них не повинно бути частково вірних. Правильні відповіді повинні розміщуватись випадково.

Часові рамки, якими обмежується тест взагалі та кожне завдання тесту зокрема, досить варіативні і залежать від специфіки предмету, виду контролю (поточний, підсумковий, тематичний, іспит і т. ін.), рівня складності завдання (або тесту в цілому) та інших чинників. До цього слід підходити дуже обережно та виважено, адже відведення надмірного часу на тестування призводить до списування, сумнівів стосовно правильності обраної відповіді (навіть правильної), а недостатня кількість часу на виконання завдання – до неможливості зосередитись, відтворити відому інформацію, зайвого хвилювання. Чим більше часу потребує завдання на розв'язування, тим менше сенсу включати його у склад комп'ютерного тесту. Не варто подавати у вигляді комп'ютерних тестів завдання, розв'язування яких потребує необхідного обґрунтування, задачі на доведення, на побудову, а також інші задачі, в яких важлива логіка міркувань.

Ураховуючи матеріально-технічну базу навчального закладу, необхідно запобігати можливості „списати” правильну відповідь: тестування проводити в аудиторії, в якій монітори комп'ютерів стоять на достатній відстані один від одного, одночасно проводити тестування для всіх студентів, які вивчають дисципліну, або мати якнайбільше варіантів тестів.

Дійсно, практика використання комп'ютерних тестів дозволила виявити переваги та недоліки тестового контролю, а також особливості створення та використання тестів з різних дисциплін. Так у Харківському кооперативному торгово-економічному коледжі комп'ютерне тестування почало систематично використовуватись як для поточного, так і для підсумкового контролю з 2000 року. За допомогою тестів перевіряються та оцінюються знання студентів з таких дисциплін як економіка, менеджмент, товарознавство непродовольчих товарів, маркетинг, бухгалтерській облік та ін. Теоретична частина державного комплексного кваліфікаційного іспиту для всіх спеціальностей представлена у вигляді комп'ютерних тестів. Практична частина полягає у вирішенні виробничих ситуацій, в яких майбутні спеціалісти уявляють себе у ролі менеджерів, бухгалтерів, товарознавців і т.д. та розв'язують можливі професійні задачі. Така організація іспиту дає можливість всебічно перевірити знання студентів та оцінити вміння їх застосовувати на практиці.

Таким чином, з огляду на вищесказане, можна зробити загальний висновок про те, що об'єктивна та прозора діагностика якості засвоєння навчального матеріалу повинна містити гармонійне поєднання різноманітних емпіричних форм і методів контролю з одного боку, і застосування тестування (зокрема комп'ютерного) – з іншого. Необхідно розробляти такі комбіновані методики контролю, які б максимально включали всі переваги як традиційних

методів контролю, так і новітніх тестових технологій, і, поряд з цим, були б позбавлені недоліків обох напрямків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів навчання та Е-технологій навчання //Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України /Академія педагогічних наук України. – Частина 2. – Харків: “ОВС”, 2002. – С.182–199.
2. Шарыгин И.Ф. Что плохого в тестах? // Школьное образование, 2001 (http://www.mcsme.ru/edu/index.php?ikey=shar_4_min).
3. Збірник завдань для державної підсумкової атестації з математики. Алгебра та початки аналізу. 11 клас / За редакцію З.І. Слєпкань. – Харків, “Гімназія”, 2004. – 160с.
4. Нові технології навчання: Наук.-метод. зб./ Кол. авт. – К.: Наук. – метод. центр вищої освіти, 2004. – Спецвипуск. – 187с.

УДК 378.14

Заболотний В.Ф.

ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАСОБІВ МУЛЬТИМЕДІА ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

У статті розглянуто проблеми формування навчального середовища функціонування інформаційних технологій навчання фізики в загальноосвітніх навчальних закладах.

In article the problems of formations of educational environment of functioning computer technologies of physics training in general school.

Державною національною програмою “Освіта. Україна ХХІ століття” передбачено створення нової концепції фізичної освіти в сучасній середній школі. Концептуальною основою навчання фізики має стати формування особистості, яка живе і працює в світі різноманітної техніки, складних технологій, швидкозмінному інформаційному просторі. В методиці навчання “повинен бути здійснений кардинальний перехід до діяльнісного підходу, спрямованого не лише на засвоєння знань, але й на способи цього засвоєння, на зразки та способи мислення і діяльності, на розвиток пізнавальних і творчих здібностей учнів, студентів” [1: 63].

Вирішення одного з основних завдань педагогічної науки і практики – формування сучасного освітнього середовища – потребує використання інноваційних інформаційних технологій, які поступово впроваджуючись в практику, призведуть до продуктивного засвоєння навчальних дисциплін.

У науковій літературі висвітлено різноманітні аспекти взаємодії людини з комп’ютерною системою на рівні “нового мислення”, “нових партнерських стосунків” (А.Берг, В.Винокуров, К. Зуєв, М.Сенченко, Г.Смолян), методології і теорії комп’ютеризації освіти (Б.Гершунський, О.Довгяло, Ю.Дорошенко, М.Жалдак, Ю.Машбіц, Н.Морзе), використання комп’ютерних систем в управлінні навчальними закладами (С.Машбіц, В.Панов, Л.Терещенко); обґрунтування психолого-педагогічних засад організації навчально-виховного процесу з використанням інформаційних технологій (М.Горський, Н.Тализіна, С.Юдін).

В умовах інформатизації навчального процесу педагоги вищої школи отримують нові можливості управління пізнавальною діяльністю студентів, які різняться від тих, що використовуються при традиційних способах навчання. При цьому виникає необхідність розв’язання питань про обсяг, якість, кількість та способи отримання і подання (представлення) навчальної інформації студентам. Нова роль комп’ютерів у педагогічній

діяльності, як банку професійно структурованої інформації, порівняна простота доступу до неї змінюють цільові установки навчання від запам'ятовування великого обсягу матеріалу на уміння здійснювати його пошук і осмислення, на предмет визначення, яка саме інформація необхідна для розв'язання навчальних і прикладних задач. Це вимагає формування у студентів інформаційно-аналітичних умінь і навичок. Тому використання інформаційних технологій навчання у вищій школі має бути зорієнтовано на досягнення стратегічної мети – підготовки спеціаліста, який здатен до творчого мислення, постійного удосконалення і саморозвитку.

Мета даної статті полягає у розробці найбільш ефективних шляхів застосування засобів мультимедіа на заняттях з методики навчання фізики. Для її досягнення необхідно було розв'язати завдання:

- проаналізувати структуру НМК і визначити місце в ній засобів мультимедіа;
- порівняти засоби підготовки електронних навчальних матеріалів та відібрати з них такі, що доцільніше використовувати в українському освітньому просторі;
- обґрунтувати результативність застосування засобів мультимедіа з позицій психології;
- розробити складові НМК до основних видів діяльності, що здійснюють студенти під час вивчення методики навчання фізики.

У ході розв'язання цих завдань було з'ясовано, що одним із найбільш перспективних напрямків використання інформаційних технологій у фізичній освіті є комп'ютерне моделювання фізичних явищ і процесів. Комп'ютерні моделі легко вписуються в традиційну схему уроку, надаючи учителеві можливість продемонструвати на екрані монітора (екрані в класній кімнаті) різноманітні фізичні ефекти і водночас дозволяють організувати нові, нетрадиційні види навчальної діяльності. Потребує належного теоретичного обґрунтування питання методичної доцільності використання мультимедійних технологій у сучасній сфері освіти. Їх використання в навчальному процесі змінює співвідношення методів, форм, засобів навчання, весь методичний апарат. Це сприяє поглибленню предметної сфери шляхом моделювання чи імітації явищ і процесів, компресії інформації, логічного і стилістичного її опрацювання, варіативності у виборі видів навчальної діяльності і способів подання навчального матеріалу; забезпечення індивідуальної та диференційованої роботи над навчальним матеріалом; розширення сфери самостійної роботи. Комп'ютерне моделювання забезпечує одну з найважливіших педагогічних умов навчання, на якій наголошують психологи і педагоги – багатоканальність і полімодальність сприймання інформації.

Тому, очевидно, що нові стратегічні пріоритети в освіті вимагають випереджаючих освітніх технологій, які призведуть до створення навчального середовища, основне завдання якого забезпечити людині реальну можливість отримувати, поповнювати і оновлювати свої знання протягом усього активного життя.

Правильно сформоване навчальне середовище, як свідчить досвід і проведені дослідження фахівцями Інституту педагогіки Академії педагогічних наук України [3], забезпечує підвищення якості навчально-виховного процесу з фізики.

Серцевиною навчального середовища, центральною фігурою на уроці, яка регулює взаємодію в системі “учитель-ЕОМ” залишається учитель. Фахівець, що володіє принципами та методикою навчання в умовах комп'ютеризації системи освіти.

Однією з вимог професіограми та інваріантом кваліфікаційної характеристики учителя є оволодіння методологією, принципами та методикою комп'ютерного навчання. Останнє розглядається як процес одержання знань, формування умінь і навичок з одночасним вихованням, розвитком особистості на основі використання програмно-технічних засобів і методики інформаційних технологій.

З погляду на це кафедра методики викладання фізики та інформатики Вінницького державного педагогічного університету різноаспектно розв'язує проблему інтеграції мультимедійних технологій у систему освіти. Основні напрямки досліджень – це

проектування інноваційних методик навчання для професійно орієнтованих дисциплін та розробка навчально-методичного комплексу, основою якого є демонстраційні комп'ютерні моделі.

Навчально-методичний комплекс (НМК) – система, в яку для створення умов педагогічно-активної інформаційної взаємодії викладача і студента включені прикладні програмні продукти, інформаційні методичні матеріали тощо. Структура НМК містить такі блоки (рис.1):

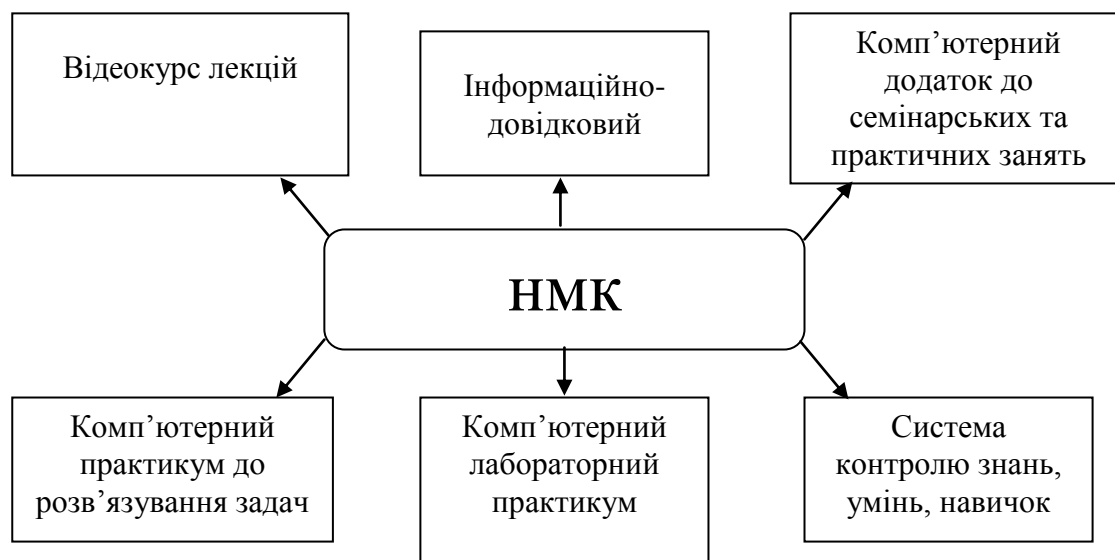


Рис.1.

Елементами такої системи, поряд з традиційними поліграфічними виданнями, є відеокурси лекцій. Як відомо, лекція є одним із важливих компонентів навчального процесу у вищих навчальних закладах освіти. Тенденції до скорочення кількості лекційних годин, які передбачені в навчальних планах, перенесення великого обсягу матеріалу на самостійне опрацювання ставить завдання суттєвого підвищення інформативності й ефективності кожної години поточного лекційного заняття.

Електронний конспект лекцій (ЕКЛ), як програмний засіб дозволяє сумістити слайд-кадри текстового і графічного супроводження лекції (діаграми, схеми, рисунки) з комп'ютерним моделюванням і анімацією розглядуваних фізичних явищ (процесів) та демонструванням відеозаписів реального фізичного експерименту. ЕКЛ поєднує технічні можливості комп'ютерної і мультимедійної техніки в представленні навчального матеріалу з особистим безпосереднім спілкуванням лектора зі слухачами.

Порівняльний аналіз програмних засобів підготовки електронних навчальних матеріалів, таких як WebCT, Tool Book II Instructor, Author Wary, Power Point дозволив здійснити вибір [4: 77] на користь останнього. Це ґрунтується на тому, що Power Point є найпоширенішою в Україні російськомовною версією, яка входить до складу пакету MS Office, який, що важливо, ліцензійний програмний засіб. По-друге, Power Point, як тип авторських засобів, є потужним завдяки застосуванню мови сценаріїв. Найкращим використанням картки з мовою сценаріїв є розроблення додатків, які можна якісно об'єднати у вигляді окремих карток з гіпертекстовими зв'язками. Важливим є те, що даний редактор швидко засвоюється викладачами-предметниками, має значні можливості анімації для подання матеріалу, імпортування різноманітних графічних додатків, звукових і відео-файлів. Основною структурною одиницею ЕКЛ є кадр (слайд) представлення навчального матеріалу, який відповідає ергометричним вимогам візуального сприйняття інформації.

Оскільки електронні документи змінюють манеру читання користувачів, то для кращого сприйняття тексту з екрана монітора, сам навчальний текст необхідно спеціальним

чином готувати, адже швидкість читання з екрана монітора (великого демонстраційного екрана) майже на 30 % менша швидкості читання тексту, поданого на паперовому носії.

Характеризуючи дидактичні можливості мультимедійних технологій, варто звернути увагу на те, що структурована інформація, яка подається за їх допомогою, і сформована в логічній послідовності пришвидшує процес сприйняття. Як наслідок, полегшується засвоєння навчального матеріалу. Наприклад, супроводжуючи лекційне заняття з вивчення загальних питань методики навчання фізики, формується така схема (рис.2) для розкриття основних характеристик фізичного поняття. Презентації зі сценарієм – традиційна презентація, доповнена засобами показу кольорової графіки й анімації з виведенням відеоматеріалу на великий екран.

Презентаційний ряд, сформований на гіпертекстовому поданні інформації, в основу якого покладена ідея розширення традиційного поняття тексту шляхом застосування нелінійного способу представлення інформації. В ньому між окремими текстовими фрагментами встановлюються перехресні зв'язки і визначаються правила переходу від одного фрагмента пакету до іншого.

Зрозумілим є те, що гіпертекст передбачає застосування інформації одного типу – текстової і тому його не можна вважати універсальним і досконалим. Більш прогресивним є гіперсередовище – гіпертекст, до складу якого входить структурована інформація різних типів (текст, ілюстрації, фрагмент відеозапису натурального експерименту, звук). Так, комп'ютерна підтримка лекції про рух тіла в полі тяжіння Землі супроводжується відеорядом, в який вміщено запис демонстраційного експерименту (вигляд струмни, що напрямлена під кутом α до горизонту), створеної на його основі комп'ютерної моделі, які дозволяють всебічний розгляд явища як такого, дотримуючись чітких математичних викладок.

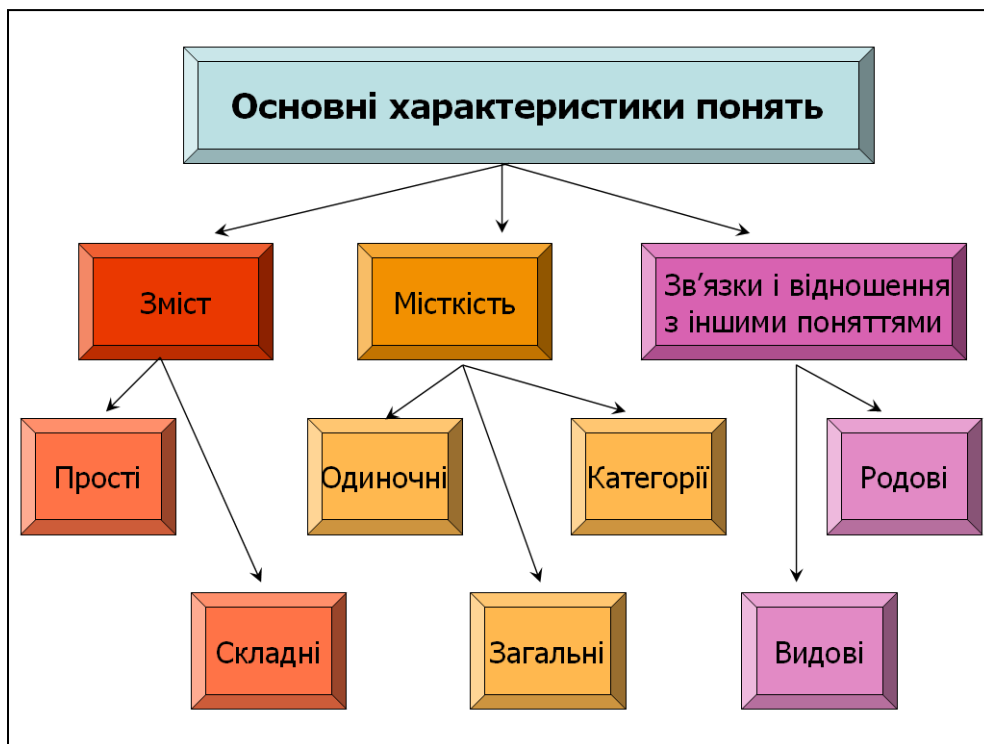


Рис.2.

Презентація за сценарієм дає можливість використовувати титри, що „пливуть” на екрані, і містить додаткові пояснення. Такий анімаційний текст у поєднанні з анімаційними діаграмами, графіками, ілюстраціями дає змогу зосередити увагу слухачів на основному, що сприяє кращому запам'ятовуванню інформації. Конспектування потребує тільки деякий

матеріал, який роз'яснює лектор. Під час заняття слухач включить у варіант конспекту лекції кольорову гаму, яка використовується в мультимедійному ряді з метою кращого запам'ятовування матеріалу лекції.

У дорослої людини органи зору пропускають у мозок майже в 5 разів більше інформації, ніж органи слуху і майже більше в 13 разів, ніж тактильні органи [5: 323]. Інформація, що надходить у мозок оптичним каналом, не так стомлює слухача. Тому і варто супроводжувати лекцію наочністю різного типу.

Психологами доведено, що при проведенні занять з використанням нових інформаційних технологій активізується права півкуля головного мозку, яка відповідає за асоціативне мислення, народження нових ідей, інтуїцію; покращується психоемоційний стан студента, активізуються його позитивні емоції [6: 101].

Значне число комп'ютерних моделей, що охоплюють майже весь шкільний курс фізики, міститься на загальновідомих CD-дисках “Фізика в картинках”, “Открытая физика”. Практика їх використання на уроках фізики свідчить про те, що в своїй переважній більшості вони спрямовані на узагальнення знань, організацію підготовки до навчання у вищих навчальних закладах освіти. Навчальний ефект від них при самостійному вивченні, або ж при формуванні знань – фізичних понять, законів, досить низький.

Важливо створити такі супроводжуючі заняття демонстраційні комп'ютерні моделі, завдяки яким учитель міг би успішно забезпечити процес формування знань, розвивати та підвищувати інтерес до навчання учня (рис.3).

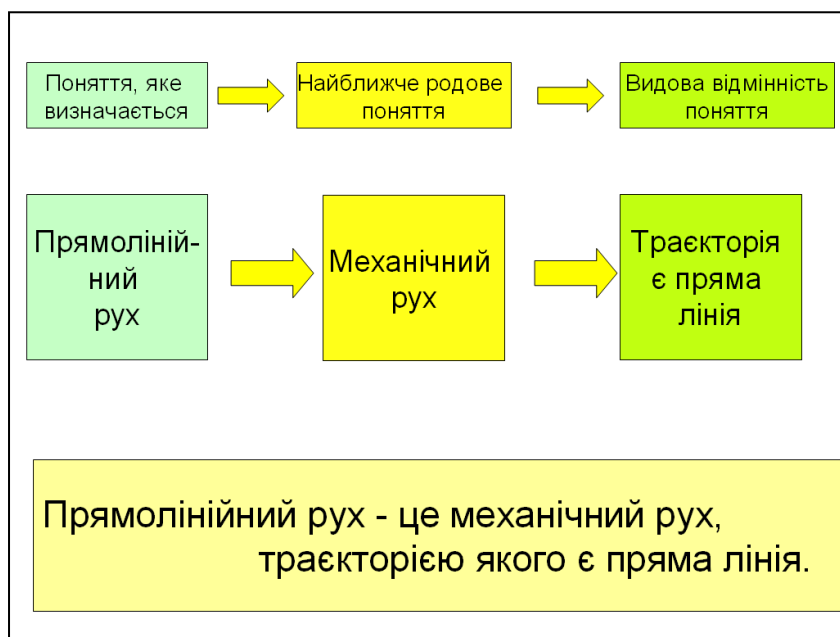
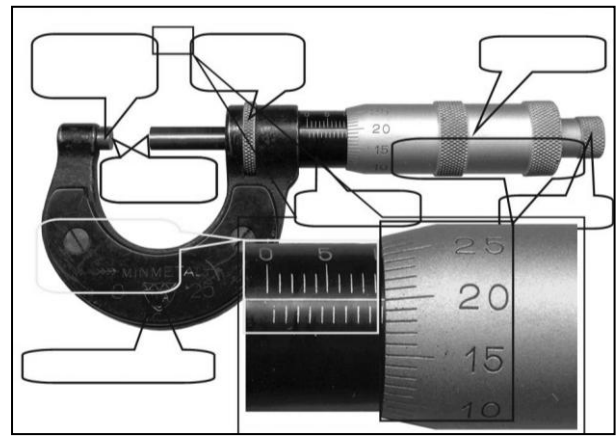
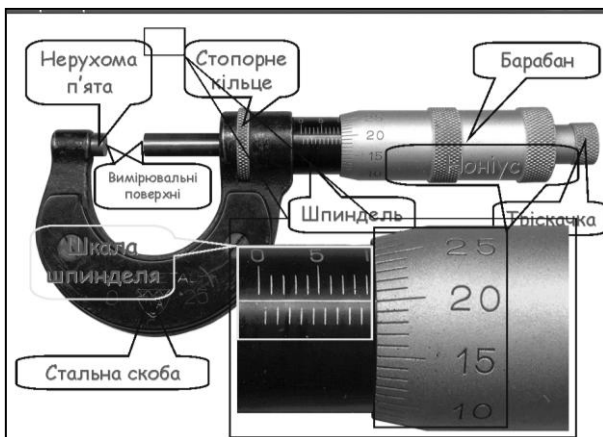
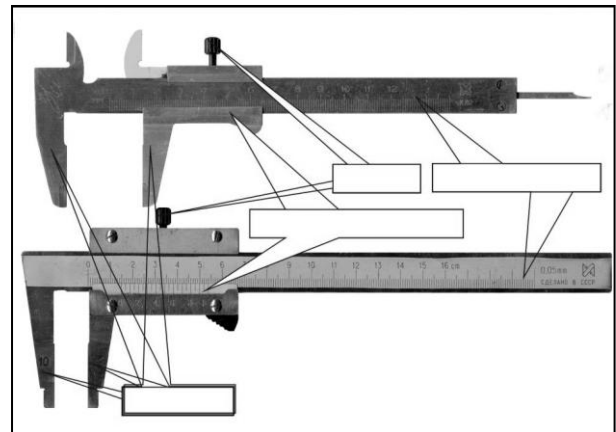
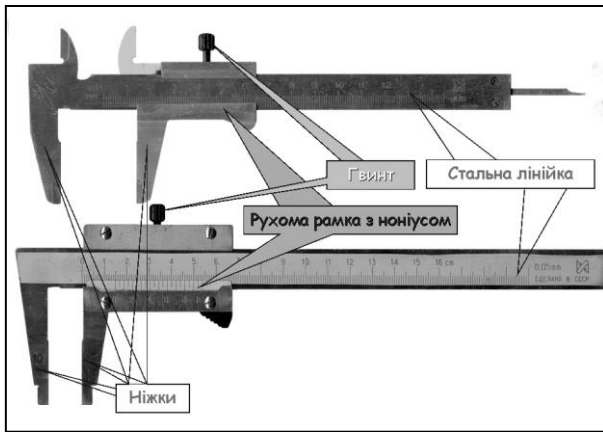


Рис.3.

Варто пам'ятати, що результат навчання в великій мірі залежить від того, чим учень займається в системі комп'ютерного навчання. Одне лише споглядання успіху не гарантує. Важливо залучити до активної роботи якнайбільшу кількість аналізаторів. З цією метою ми пропонуємо використовувати робочий зошит студента, в якому він виконує записи важливих формул, зарисовки, схеми дослідів тощо. На рис.4 показано фрагмент відеоряду (рис. 4а), який при поясненні демонструється на екрані і фрагмент із робочого зошита (рис.4б), студента.



По шкалі шпинделя дивляться, на скільки змістився праворуч барaban від її нульової поділки.

По верхній шкалі визначають число повних поділок, по нижній - половини поділок.

Для відліку сотих частин користуються шкалою ноніуса.

$$L = 9\text{мм} + 0,5\text{мм} + 0,20\text{мм} = 9,70\text{мм}$$

По шкалі шпинделя дивляться, на скільки змістився праворуч барaban від її нульової поділки.

По верхній шкалі визначають число _____ поділок, по нижній - _____ поділок.

Для відліку сотих частин користуються шкалою _____.

$$L = ___\text{мм} + ___\text{мм} + ___\text{мм} = ___\text{мм}$$

а)

Рис.4.

б)

Складова НМК – комп’ютерний практикум з розв’язування задач. Він містить низку розв’язків, виконаних згідно вимог методики навчання, задач для самостійного розв’язування різних типів (рис.5). Для навчання прийомів і способів розв’язування, формування просторового мислення, аналізу задачі, використання таких демонстраційних комп’ютерних моделей є бажаним. При такому підході учитель вивільняється від роботи з крейдою, тому може більше часу виділити індивідуальній роботі з учнями, слідкує як учні виконують записи, зарисовки тощо. Наприклад, при обговоренні вибору системи відліку в задачі про обертання чаші, клас має можливість спостерігати динамічну комп’ютерну модель обертання чаші. Аналізуючи спостереження, легко вибрати інерціальну систему відліку.

Швидкості двох складових рухів, які напрямлені під кутом $\alpha = 60^\circ$ один до одного, дорівнюють $v_1 = 6 \frac{M}{c}$ і $v_2 = 4 \frac{M}{c}$. Знайти швидкість результуючого руху v .

Дано:
 $\alpha = 60^\circ$
 $v_1 = 6 \frac{M}{c}$
 $v_2 = 4 \frac{M}{c}$
 $v = ?$

- Зобразити швидкості рухів.
- Знайдіть результуючу швидкість за правилом паралелограма.
- Запишіть теорему косинусів для знаходження числового значення швидкості v .
- Розрахуйте числові значення швидкості.

$$v^2 = v_1^2 + v_2^2 - 2v_1v_2 \cos(180^\circ - \alpha) = v_1^2 + v_2^2 + 2v_1v_2 \cos \alpha$$

$$v^2 = 76 \frac{M^2}{c^2} \quad v = 8,7 \frac{M}{c}$$

Чаша у формі півсфери радіусом 0,8 м обертається з постійною кутовою швидкістю навколо вертикальної осі. Разом з чашею обертається кулька, розташована на внутрішній поверхні. Віддаль кульки до нижньої точки чаші рівна радіусу чаші. Визначте кутову швидкість обертання чаші.

Дано:
 $R = 0,8 \text{ м}$
 $\omega = ?$

- Зобразити сили, які діють на кульку.
- Запишіть рівняння динаміки у векторному вигляді $m\vec{a} = m\vec{g} + \vec{N}$.
- Запишіть рівняння динаміки у проєкціях на декартову систему координат.
- Запишіть відповідні формули з кінематики $a = \omega^2 r$.
- Запишіть систему рівнянь і розв'яжіть її $\omega = \sqrt{\frac{g}{R \cos \beta}}$.
- Встановіть одиницю вимірювання $[\omega] = \sqrt{\frac{M}{M \cdot c^2}} = \sqrt{\frac{M}{M \cdot c^2}} = \frac{1}{c} = c^{-1}$.
- Підставте числові значення і отримайте результат $\omega = 5 c^{-1}$.

Рис.5.

Поетапна перевірка досягнень студента, знання ним матеріалу підручника, вміння розв'язувати задачі якісного змісту здійснюється засобами контролю. Як приклад, на рис.6 наведено копії екрана з зображення “вікна” тестового редактора.

4. Виберіть вірну типологію засобів навчання фізики

- словесні, наочні, практичні;
- наочні, екранні, словесні, схеми, таблиці, прилади;
- демонстраційне обладнання, ТЗН, таблиці, рисунки, моделі, книги;
- вербальні, наочні, спеціальні, технічні;
- вербальні, аудіовізуальні, демонстраційні, ТЗН.

6. Яка з наведених формул є визначальною для означення відповідної фізичної величини:

- $R = \frac{I}{U}$;
- $\vartheta = \frac{S}{t}$;
- $a = \frac{F}{m}$;
- $q = It$
- $E = \frac{U}{d}$.

7. Над ідеальним газом здійснили процес 1-2-3 і побудували різні графіки залежностей параметрів газу (температури T , тиску P і об'єму V) між собою (див. рис.). пізніше виявилось, що деякі осі координат не підписали, а точки на графіках не пронумерували. Замініть символи A, B на вірні фізичні величини і пронумеруйте точки X, Y, Z відповідно першого графіка.

- $A = T, B = P, X = 3, Y = 2, Z = 1$
- $A = V, B = T, X = 1, Y = 2, Z = 3$
- $A = T, B = P, X = 1, Y = 2, Z = 3$
- $A = V, B = T, X = 3, Y = 2, Z = 1$
- $A = T, B = T, X = 1, Y = 2, Z = 3$

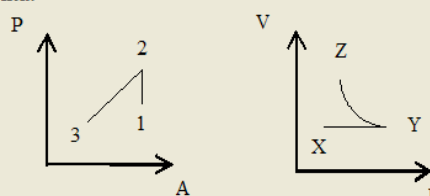


Рис.6.

Важливим компонентом НМК є блок комп'ютерних додатків. Наявність його викликана потребою розвитку загальної культури, пізнавальних здібностей тощо. Студентам для додаткового (самостійного) розгляду при вивченні кінематики, зокрема одиниць вимірювання прискорення можна запропонувати слайд-кадри. Досить ефективно і ефектно виглядає така презентація після повідомлення одиниці прискорення – гал. Такі доповнення

до навчального матеріалу виконують самі студенти, використовуючи матеріали енциклопедій, підручників, черпають її з мережі Internet.

Висновок: як свідчить наш досвід [7; 8] використання НМК, засоби мультимедіа дають змогу значно інтенсифікувати навчальний процес та підвищити ефективність засвоєння навчального матеріалу. Це відбувається завдяки застосуванню сучасних способів обробки аудіовізуальної інформації, а саме:

- маніпулювання (накладання, переміщення) у межах поля екрана;
- контамінації (змішування різної інформації);
- реалізації анімаційних ефектів;
- деформування (збільшення або зменшення лінійних розмірів, розтягування або стискання зображення);
- тонування (зміна кольорової гами) візуальної картинки;
- дискретної послідовності виведення на екран;
- фіксування обраної частини інформації та розгляд її у збільшеному (наближеному), зменшеному (віддаленому) варіантах;
- багатовіконного представлення інформації на одному екрані;
- демонстрації реальних процесів і перебігу явищ у реальному часі – відеофрагмент.

Перспективним виглядає подальше дослідження проблеми з позицій можливостей розробки електронних курсів з окремих розділів і тем методики навчання фізики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Булавін Л.А., Чолпан П.П., Ящук В.М. Державні освітні стандарти – основа безперервної фізичної освіти // Зб.наук. праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету.– Кам.–Под.: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, 2004. – Вип.10. – С.63-65.
2. Чайковська О. Розроблення та впровадження мультимедійних програмно-педагогічних систем у навчальний процес // Вища освіта України, №1, 2004. – С.102-104.
3. Костюкевич Д.Я., Коваль В.С. Формування нового інформаційного навчального середовища для навчання фізики в умовах застосування нових інформаційних технологій // Зб.наук. праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету: Серія педагогічна: Дидактики дисциплін природознавчо-математичної та технологічної освітніх галузей. – Кам.–Под.: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, 2002. – Вип.8. – С.144-148.
4. Стародубцев В.А. Использование информационных технологий на лекциях по естественнонаучным дисциплинам // Информатика и образование. – 2003. – № 1. – С.32-34.
5. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2004. – С.616.
6. Вакулюк В., Семенова Н. Мультимедийные технологии в учебном процессе // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С.101–105.
7. Заболотний В.Ф. Використання засобів мультимедіа на лекціях з методики навчання фізики // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр.- Вип. 7 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма “Планер”, 2005. – С.281-285.
8. Пасічник Ю.А., Заболотний В.Ф. Проблеми створення електронного підручника // Матеріали ІХ Всеукраїнської наукової конференції „Фундаментальна та професійна підготовка фахівців з фізики”. – К.: НПУ, 2004. – С.18.

ЕЛЕКТРОННИЙ СУПРОВІД АУДИТОРНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ПРОЕКТИВНОЇ ГЕОМЕТРІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Стаття присвячена проблемі розробки комп'ютерної підтримки вивчення курсу проективної геометрії у процесі підготовки вчителя математики. На прикладі теми "Теорема Паскаля і Бріаншона" проілюстровано методика організації діалогових режимів роботи викладача зі студентами та студента з комп'ютером, організації комп'ютерних експериментів.

The article describes present problem of development a computer-based support for learning of projective geometry courses in process of training a mathematics teacher. Illustrating a strategy for management an interactive operations of lector with students, a student with computer and a computer-based experiments guidance by the example of a "Pascal's and Brianchon's Theorem" topic.

Наш час характеризується бурхливим розвитком втілення сучасних інформаційних технологій у різноманітні сфери діяльності людини, в тому числі і в освіту. Ефективність інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у цій сфері людської діяльності зазначається багатьма вченими, але на практиці їх використання є досить обмеженим. Останнім часом посилюється орієнтованість освіти на самостійну роботу, роль викладача при такому навчанні полягає у створенні сприятливих умов для розвитку особистості, тобто у проектуванні відповідного освітнього середовища. Такий підхід вносить корективи і в інформатизацію освіти.

За визначенням В.Бикова [1: 187], навчальне середовище (НС) – це штучно побудована система, структура і складові якої сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу. У структурі НС вчений виділяє декілька складових, серед них є технологічна складова, яка включає ІКТ. Але ІКТ можуть бути не тільки елементом системи, а й засобом побудови такої структури, за умови якщо вони задовольняють цільовій складовій НС. У такому випадку ІКТ виступають як *e*-засіб навчання, тобто можна говорити про *e*-навчальне середовище, як різновид НС.

Широкий потенціал з організації самостійної творчої діяльності, який забезпечує сприятливі умови для самоосвіти, застосування дослідницького підходу, особистісно орієнтованого навчання, має пакет динамічної геометрії DG, розроблений в ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. С.А. Раков [3: 119] зазначає, що в основу пакету покладено ідею залучення учнів до самостійного оволодіння геометрією через виконання комп'ютерних експериментів. Цей пакет відповідає світовому рівню, досягнутому пакетами динамічної геометрії, і надає можливості:

- організації комп'ютерних експериментів і досліджень, висування та візуальної перевірки гіпотез як засобу підтримки конструктивного напрямку у навчанні;
- моделювання геометричних побудов: виконання побудов за допомогою комп'ютерних аналогів циркуля та лінійки, дослідження отриманих результатів, проведення вимірювань, використання переваг динамічної геометрії (зокрема можливості миттєвої зміни всіх залежних побудов при зміні деяких початкових параметрів);
- створення динамічних ілюстрацій, інтерактивних навчальних посібників, довідників, використання коментарів, кнопок, підказок, гіперпосилань.

Проте, не дивлячись на широкі можливості, методика використання математичних пакетів, зокрема пакетів динамічної геометрії, ще не досить розроблена. Для усунення цієї вади і систематичного вивчення питання методики організації навчальних досліджень, в ХНПУ був задуманий посібник для учнів "Відкриття геометрії засобами пакета DG", який

разом із рекомендованим МОН України посібником для викладачів математики [2] входить до складу “Програмно-методичного комплексу DG”. У посібнику [2] розглянуто особливості використання пакету щодо проведення комп’ютерних експериментів, організації навчальних досліджень та розвитку критичного мислення на прикладах геометричних дослідницьких задач, задач на побудову, в шкільному курсі алгебри та початків аналізу, в курсі аналітичної геометрії. Але при вивченні проєктивної геометрії в педагогічному університеті комп’ютерні експерименти практично не застосовуються, хоча, поза всяким сумнівом, потенціальні можливості використання пакета DG в цій галузі є достатньо потужними. Вагомим аргументом, окрім вищезазначених можливостей DG, є і те, що однією зі специфічних рис проєктивної геометрії є саме динамічність, пов’язана з основними операціями – проєктуванням точок і перетином прямих.

Виходячи з вищесказаного, можна констатувати, що теперішній стан математичної освіти характеризується:

- нагальною потребою проєктування навчальних середовищ, призначених для створення умов, що сприяють формуванню, набуттю і розвитку у суб’єктів навчально-виховного процесу прагнень і навичок до самоосвіти, саморозвитку і самовиховання упродовж всього життя, творчої дослідницької діяльності, зацікавленості та ініціативності у набутті знань;
- наявністю електронних засобів навчання, які можна використати для створення таких умов (зокрема пакету DG);
- недостатнім (а часто і повністю відсутнім) використання можливостей таких засобів при формуванні навчальних середовищ з окремих програмних математичних курсів педагогічних університетів (проєктивної геометрії зокрема).

Метою даної роботи є дослідження специфіки проєктування, побудови і застосування комп’ютерної підтримки аудиторних занять з проєктивної геометрії в педагогічному університеті.

Завданнями роботи є:

- відбір навчального матеріалу з проєктивної геометрії, вивчення якого потребує комп’ютерної підтримки і який придатний до вивчення за допомогою ІКТ;
- розробка електронного навчального середовища для вивчення теми “Теорема Паскаля і Бріаншона”;
- розробка методики проєктування комп’ютерних експериментів із проєктивної геометрії;
- реалізація діалогового режиму роботи студента з комп’ютером.

У роботі на прикладі теми “Теорема Паскаля і Бріаншона” визначені й апробовані на практиці шляхи використання пакету DG на лекційних та практичних заняттях:

- електронна форма подання інформації (основні означення, теореми, схеми, алгоритми, історико-математична інформація);
- наочна і динамічна ілюстрація основних геометричних об’єктів і ситуацій, доведень теорем;
- комп’ютерна підтримка евристичної діяльності на заняттях;
- створення банку опорних конспектів, призначених для актуалізації, закріплення та систематизації знань;
- створення сприятливих умов для активізації самостійної роботи студентів при вивченні окремих тем (опрацювання теоретичного та задачного матеріалу на динамічних кресленнях, реалізація діалогового режиму роботи студента з комп’ютером в процесі розв’язування задач, організація комп’ютерних експериментів).

Наведемо окремі фрагменти електронного супроводу для вказаної теми.

Теорема Паскаля. Для того, щоб вершини шестикутника належали ряду другого порядку, необхідно і достатньо, щоб протилежні сторони шестикутника перетиналися у трьох точках однієї прямої (Рис. 1).

Розглянемо теорему, двоїсту до теореми Паскаля – теорему Бріаншона.

Принцип двоїстості на площині: кожному проєктивному твердженню відносно елементів (точок, прямих) площини відповідає рівносильне йому інше твердження (двоїсте), яке дістають з першого заміною в ньому слова “точка” словом “пряма” і слова “пряма” словом “точка”.

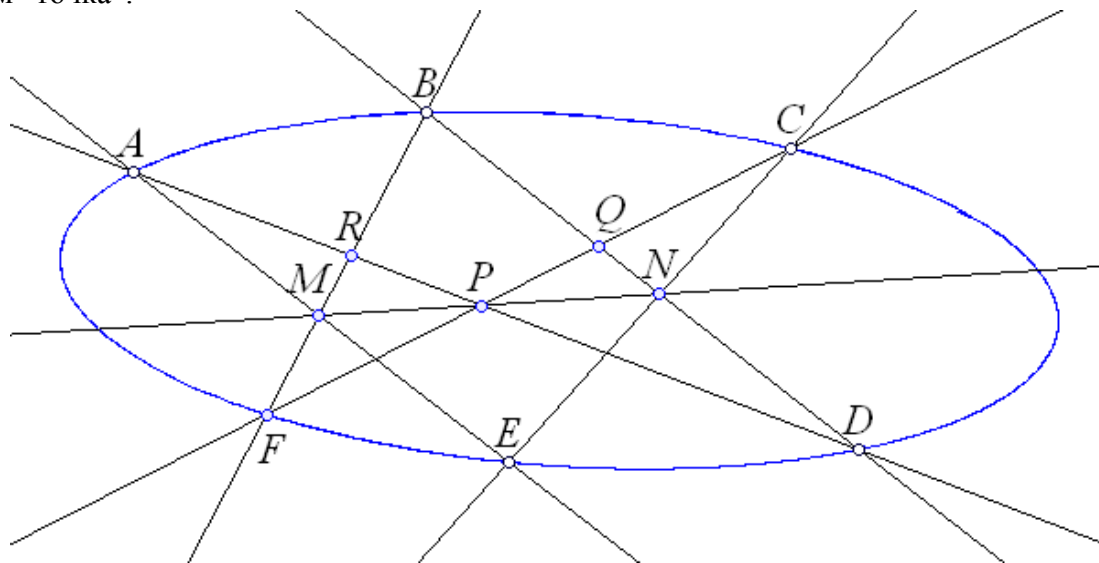


Рис. 1. Теорема Паскаля.

Для того, щоб сформулювати двоїсту теорему, необхідно знайти поняття, двоїсті до понять, що вживаються у теоремі Паскаля. Пошук пропонується організувати наступним чином: вписати поняття, що застосовуються у теоремі Паскаля, а тоді за принципом двоїстості дібрати відповідні. Результати діалогу викладача зі студентами поступово фіксуються на екрані комп'ютера, внаслідок чого з'являються, наприклад, наведені нижче таблиці 1 і 2.

Таблиця 1.

Основні поняття теорем Паскаля і Бріаншона

<i>Теорема Паскаля</i>	<i>Теорема Бріаншона</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Шестивершинник • Ряд другого порядку • Протилежні сторони • Точки перетину протилежних сторін • Пряма Паскаля 	<ul style="list-style-type: none"> • Шестисторонник • Пучок другого порядку • Протилежні вершини • Прямі, що проходять через протилежні вершини • Точка Бріаншона

Далі, замінивши відповідні поняття, отримаємо формулювання двоїстої теореми – теореми Бріаншона.

Теорема Бріаншона. Для того, щоб сторони шестисторонника належали пучку другого порядку, необхідно і достатньо, щоб прямі, які проходять через протилежні вершини шестисторонника, перетинались в одній точці.

Справедливість теореми Бріаншона очевидна, оскільки вона є двоїстою до теореми Паскаля.

Аналогічно до вивчення теоретичного матеріалу можна організувати практичне заняття. Спочатку розглянути задачу на застосування теореми Паскаля (задача 1 в табл. 2), а тоді за принципом двоїстості сформулювати умову аналогічної задачі на застосування теореми Бріаншона (задача 1¹).

Застосування теорем Паскаля і Бріаншона

Задача 1	Задача 1'
<p>Дано п'ять точок кривої другого порядку. Побудувати декілька точок до цієї кривої. Дано: A, B, C, D, E – точки k^2 Побудувати: $F (F \in k^2)$ Побудова: 1) $M \in AB \cap DE$ 2) (EK) – довільно 3) $N \in EK \cap BC$ 4) $p \equiv (MN)$ – пряма Паскаля 5) $P \in p \cap CD$ 6) $F \in AP \cap EK, F$ – шукана</p>	<p>Дано п'ять дотичних до кривої другого порядку. Побудувати декілька дотичних до цієї кривої. Дано: a, b, c, d, e – дотичні до k^2 Побудувати: f – дотичну до k^2 Побудова: 1) $A \in a \cap b, B \in b \cap c, C \in c \cap d, D \in d \cap e$ 2) (AD) 3) $X \in (AD)$ – довільно 4) $E \in BX \cap e$ 5) $F \in CX \cap a$ 6) (FE) – шукана пряма</p>

Виконання ілюстрацій для цих задач за допомогою пакету DG є досить зручним і ефективним. Для того щоб отримати інші розв'язки цих задач, необхідно змінити положення прямої EK (задача 1) і точки X (задача 1'). Тоді можна побачити, як рухаються шукані елементи.

Ця програма дозволяє не тільки вдало виконати побудову креслення, але й дослідити деякі особливості теореми Паскаля. Цікаві висновки можна отримати, переміщуючи вершини на рисунку до задачі 1. При цьому ми бачимо, як змінюються положення прямих та форма кривої другого порядку.

Для організації експерименту доцільно поставити такі питання:

1. Які особливості має пряма Паскаля, якщо протилежні сторони однієї пари шестивершинника, вписаного в криву другого порядку, паралельні? (Пряма Паскаля паралельна вказаним прямим).
2. Які особливості має пряма Паскаля та сам шестивершинник, якщо протилежні сторони двох пар шестивершинника паралельні? (Пряма Паскаля є невласною, а прямі останньої пари теж виявляться паралельними).

Розглянемо застосування частинного випадку теореми Паскаля для п'ятивершинника до розв'язування задач із застосуванням пакету DG.

На екрані комп'ютера розміщені умова задачі та її короткий запис. Етап аналізу розв'язання задачі пропонується побудувати у формі діалогу студента з комп'ютером. Діалог будується наступним чином: студенту пропонується вибрати з декількох варіантів правильну відповідь на систему питань. Першим є питання: Яку вершину вважати за подвійну? Воно

відображає основну ідею розв'язання: застосування частинного випадку теореми Паскаля для п'ятивершинника, приймаючи одну з вершин за подвійну, а саме ту, в якій необхідно побудувати дотичну. Обираючи неправильний варіант, користувач бачить на екрані повідомлення про помилку. Після вибору правильного варіанту з'являється наступне запитання щодо ім'я шестивершинника. Якщо студент обрав правильну відповідь, ланка питань продовжується. Наступним кроком є питання про протилежні сторони п'ятивершинника. Надається можливість дібрати до трьох сторін ім протилежні. Зробивши правильний вибір, користувач бачить наступне запитання і так далі. Після правильної відповіді на останнє запитання, виконується побудова.

Дано п'ять точок кривої другого порядку. Побудувати дотичну до кривої в одній з заданих точок.

Дано: $A, B, C, D, E \in k^2$
 Побудувати: a - дотичну до k^2 в точці A
 Аналіз:

1) Яку вершину вважати за подвійну?
 B A E D C

2) Виберіть ім'я шестивершинника:
 AABCDE ABBCDE ADCDDE

3) Вкажіть протилежні сторони:

Сторона протилежна до AB DC DE
 N - перетин AB і DE

Сторона протилежна до AE CB DB
 P - перетин AE і CB

Сторона протилежна до AA CD EB
 M - перетин AA і CD

4) Які точки можна побудувати?
 MIP NIP MIN

5) NP - пряма Паскаля

6) M - перетин прямої Паскаля і AB CD

7) Шукана дотична - AM AN

Побудова:

Показати розв'язання	Самостійне розв'язання
<input type="checkbox"/> 1) N - перетин AB і DE	
<input type="checkbox"/> 2) P - перетин AE і CB	
<input type="checkbox"/> 3) NP - пряма Паскаля	<input type="checkbox"/> Перевірити розв'язок
<input type="checkbox"/> 4) M - перетин CD і NP	
<input type="checkbox"/> 5) AM - шукана дотична	

Показати криву

Рис. 2. Реалізація діалогового режиму роботи студента з комп'ютером.

У ході діалогу студенту надається можливість вибрати готове розв'язання задачі, або провести його самостійно, використовуючи функції пакету. Для того, щоб розглянути готове розв'язання, необхідно натиснути кнопку "Показати розв'язання". Після її натискання з'являється послідовність кнопок, кожна з яких відповідає кроку побудови шуканого елемента. Якщо користувач вирішив виконати побудову самостійно, необхідно натиснути кнопку "Самостійне розв'язання". У цьому випадку передбачена можливість перевірки правильності розв'язання задачі. На екрані з'являється кнопка "Перевірити розв'язок". Після її натискання шуканий елемент підсвічується зеленим кольором: порівнюючи його з побудованим за алгоритмом студента, можна побачити, правильно виконана побудова чи ні.

На екрані весь час присутня кнопка "Показати криву". Її функція полягає у побудові кривої, яка проходить через дані п'ять точок. Змінюючи положення даних елементів, можна спостерігати, як крива змінює свій вигляд, перетворюючись в еліпс, параболу чи гіперболу. Вона також є додатковим засобом перевірки: якщо шукана дотична побудована правильно, то видно, що вона дійсно дотикається до кривої у вказаній точці, а не перетинає її або не має з кривою спільних точок.

Використовуючи цю задачу, можна дослідити, як краще розміщувати елементи для більшої наочності зображення. Студенти проводять експеримент, переміщуючи задані точки

і намагаються знайти відповідь на таке запитання: як краще розмістити точки, щоб всі необхідні елементи були присутні на рисунку?

Після виконання експериментів бажано їх обговорити і підвести студентів до можливих висновків, наприклад:

- бажано задані точки розташовувати на приблизно однакових відстанях одна від одної, але їх порядок обирати так, щоб утворювався неопуклий багатокутник;
- положення точки, в якій треба побудувати дотичну, залежить від положення інших точок, особливо сусідніх, вона не повинна бути розташована дуже близько до них;
- точку дотику необхідно вибирати таким чином, щоб дотична в ній не була паралельною до протилежної сторони.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що запропоноване електронне навчальне середовище сприяє досягненню цілей навчального процесу. Застосування ІКТ дозволяє поєднувати особистісно орієнтований та дослідницький підходи, створювати умови для полегшення і активізації процесу здобуття нових знань і вмінь: для кращого сприйняття, усвідомлення і запам'ятовування навчального матеріалу, глибшого його опрацювання, формування вмінь розв'язування типових задач, розвитку навичок дослідницької роботи. Продумане, доцільне використання ІКТ на аудиторних заняттях забезпечує умови для перебігу процесу адаптації студентів до навчального середовища: від орієнтації в ньому на аудиторних заняттях до успішного функціонування в ньому під час самостійного опрацювання матеріалу чи виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань.

Напрямки розробки електронного супроводу, визначені та апробовані на даній темі, доцільно мати на увазі і при розгляді інших тем як проективної геометрії, так і інших математичних навчальних курсів. Їх конкретне електронне наповнення потребує спеціального дослідження. До такої діяльності доцільно залучати студентів, передбачаючи її при виконанні індивідуальних навчально-дослідних завдань, курсових, дипломних та магістерських робіт. Практика свідчить, що власний досвід, отриманий майбутнім учителем у педагогічному університеті, є ключем до того, щоб сучасні ідеї математичної освіти проникали в школу. Запорукою цього є насиченість цими ідеями університетських курсів та організація відповідної діяльності студентів упродовж всього навчання в університеті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів та е-технологій навчання//Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України /Академія педагогічних наук України. – Частина 2. – Харків: “ОВС”, 2002. – С.182-199.
2. Раков С.А., Горох В.П. та ін. Відкриття геометрії через комп'ютерні експерименти в пакеті DG .– Харків: ХДПУ, 2002.-134с.
3. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: Монографія. – Харків: Факт, 2005. – 360с.

УДК 378.14

Моклюк М.О.

ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ НА БАЗІ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ – ОДИН ІЗ ПРОЯВІВ СУЧАСНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розглядається сучасне освітнє середовище, яке формується шляхом впровадження в навчально-виховний процес вивчення фізики дистанційних технологій.

A modern educational environment which is formed by introduction in the educational-educating process of study of physics of the controlled from distance technologies is examined in the article.

Сьогодні ведуться численні дискусії про те, якою має бути освіта у XXI столітті. Центральною проблемою педагогіки і психології, як і раніше, залишаються пошуки факторів, що базуються на застосуванні таких технологій, форм, прийомів і методів навчання, які забезпечували б підвищення рівня знань учнів, формували уміння і навички. У кожному епоху вчені намагалися розв'язати цю проблему, виходячи з надбань попередніх поколінь.

Особливу увагу у вирішенні поставлених перед освітою важливих світоглядних та прикладних питань відіграє курс фізики. Як навчальний предмет фізика посідає одне з провідних місць у вирішенні комплексних завдань навчання і розвитку підрастаючого покоління. Вона створює сприятливі умови для формування в учнів наукових уявлень про навколишній світ та його фізичну картину; формує і розвиває науковий спосіб мислення; розвиває тісний взаємозв'язок науки з життям.

Одним із шляхів активізації навчально-виховного процесу вивчення фізики є застосування сучасних інформаційних технологій навчання. Їх інтенсивний розвиток обумовлює необхідність перегляду існуючих підходів до освіти учнів, які будуть жити в умовах повної інформатизації суспільства. На думку ряду експертів [4, 5], з розвитком інформаційних технологій на дистанційні форми навчання можна буде відводити до 40% навчального часу, поєднуючи їх із традиційними формами очних занять (40%) і самоосвітою (20%). Тому очевидно вже в даний час необхідно значно посилити увагу до науково-методичних та психолого-педагогічних розробок у галузі дистанційної освіти і самоосвіти. Змістовою частиною дистанційного навчання, як відомо, є дистанційні курси.

Дистанційні курси з різних предметів і питань програми або позапрограми, додаткового матеріалу, покликані не замінити очне навчання (що, все-таки, може бути в окремих випадках, коли учень з тих або інших причин не може відвідувати школу протягом довгого часу), а доповнити його з метою поглибити або розширити знання, які передбачаються програмою школи.

У свою чергу навчальний процес, організований дистанційно на базі комп'ютерних телекомунікацій, обов'язково передбачає диференціацію й індивідуалізацію навчання. Адже учні завдяки своїм психофізіологічним особливостям мають різні здібності, задатки, тому для засвоєння навчального матеріалу їм потрібна різна кількість часу, вправ різного рівня складності для досягнення певних результатів. В умовах звичного класу, оснащеного технічними засобами, вчитель може диференціювати й індивідуалізувати процес навчання за допомогою спеціально підготовлених посібників: дидактичного роздаткового матеріалу для роботи в парах, групах тощо. Сьогодні проблема дистанційного навчання активно розробляється як на теоретичному рівні, так і на рівні практичного застосування. Проте впровадження в навчальний процес з фізики ще не набула з причин відсутності конкретних методичних розробок.

Мета нашого дослідження полягала у розробці програмного забезпечення дистанційного навчання учнів фізики.

Завдання дослідження полягали у:

- визначенні особливостей пред'явлення інформації на різних типах занять із фізики;
- розробити дистанційний курс “Квантова фізики”, включивши до нього організаційний, методичний, інформаційно-навчальний та довідковий модулі.

При дистанційному навчанні необхідність передбачити можливість засвоєння навчального матеріалу учнями на різному рівні ще більш актуальна. Для дистанційних курсів з фізики доцільно, згідно стандарту передбачити три рівні – стандартний, академічний і профільний, які вивчатимуться залежно від рівня навчальних досягнень учнів.

Рівні навчальних досягнень виявляються за допомогою спеціальних тестів перед початком навчання по основному курсу. Результати тестування враховуються при формуванні малих груп співпраці. У кожному групі включається слабкий учень, середній і

сильний. Таким чином, багато проблем учні в змозі вирішити в рамках своєї групи без допомоги вчителя. І лише в тому випадку, якщо ускладнення стає дійсно серйозною заминкою для всіх членів групи, вони спільно звертаються по допомогу до нього.

Як уже зазначалось, ДН припускає ретельну організацію навчального матеріалу. Як правило, будь-який курс дистанційного навчання включає декілька складових частин, а саме: інформаційно-навчальний модуль, що містить сам навчальний матеріал, яким користуються учні, і довідковий модуль, метою якого є надати учню можливість одержати довідку з питань, що його цікавлять.

Така структура навчального матеріалу і організація процесу навчання припускають дещо інший підхід до навчання, в основі якого лежить не тільки пояснення, показ і демонстрація, але і консультації, обговорення, збір необхідних даних і фактів, а також широка самостійність в пошуку інформації з різних питань курсу, аналіз цієї інформації, її систематизація і узагальнення. Методичні зусилля вчителя і пізнавальна активність учнів повинні бути направлені на навчання самостійного отримання інформації.

Використані методи і зміст будь-якого дистанційного курсу повинні бути розроблені так, щоб учні могли займатися ним самостійно без зайвої напруги. Для цього необхідно [3]:

- на початку курсу дати чіткий опис цілей навчання;
- передбачити доступність для учнів пропонованих навчальних матеріалів;
- передбачити необхідну і достатню систему засобів навчання;
- включити в навчальний матеріал курсу завдання для самоконтролю з ключами, завдання для взаємоконтролю з партнером, завдання і тести для контролю вчителем;
- забезпечити оперативну і систематичну взаємодію з учителем, а також міжособову взаємодію учнів один з одним засобами телекомунікаційних мереж.

Згідно таких умов нами розроблено курс вивчення розділу “Квантова фізика” на базі дистанційних технологій. Він включає наступні модулі:

- організаційний;
- методичний;
- інформаційно-навчальний (електронний підручник);
- довідковий.

Організаційний модуль складають анкети, які дозволяють одержати необхідну інформацію про учня; тести; мета яких у визначенні рівня підготовленості учня, який розпочинає роботу над курсом дистанційного навчання фізики.

Методичний модуль розкриває цілі і задачі даного курсу, включає необхідні рекомендації для викладача та учня щодо роботи з курсом. У цьому модулі наводяться пояснення змісту курсу дистанційного навчання.

Інформаційно-навчальний модуль (електронний підручник) містить власне навчальний матеріал і систему вправ (матеріали до уроку, що складається з цілого ряду завдань, вправ тощо).

Довідковий модуль представлений навчальними матеріалами довідкового характеру, вправами для учня, які полегшують його перехід від одного виду діяльності учня до іншого.

Даний дистанційний курс передбачає формування знань основ фізики, знань про методи пізнання; формування експериментальних умінь та навичок, вмінь застосовувати знання для розв’язування задач тощо.

Вивчення теоретичного матеріалу в ньому відбувається шляхом використання друкованих та електронних підручників, методичних посібників тощо. Суттєвою особливістю фізичної освіти є супроводження уроків з фізики демонстраційним експериментом. Він є однією з необхідних компонент для забезпечення ефективного вивчення фізики. Демонстраційний експеримент служить для ілюстрації явищ, які вивчаються, для показу їх перебігу в природі тощо. Проблема демонстраційних дослідів у системі дистанційної освіти розв’язується шляхом створення або відео- і кінофільмів, або “віртуальних” експериментів, в яких моделюються фізичні явища, що вивчаються [2].

Відмітимо, що демонстрація натурних дослідів і комп'ютерних моделей не являється альтернативою, навпаки, вони взаємно доповнюють один одного (рис.1). Відеозапис більш близький до реального експерименту. Для його виготовлення реальний фізичний експеримент записують на цифрову відеокамеру. Комп'ютерні досліди, які мають недосяжну для реального експерименту наочність, дозволяють учням побачити перебіг процесів, які не підлягають безпосередньому спостереженню.

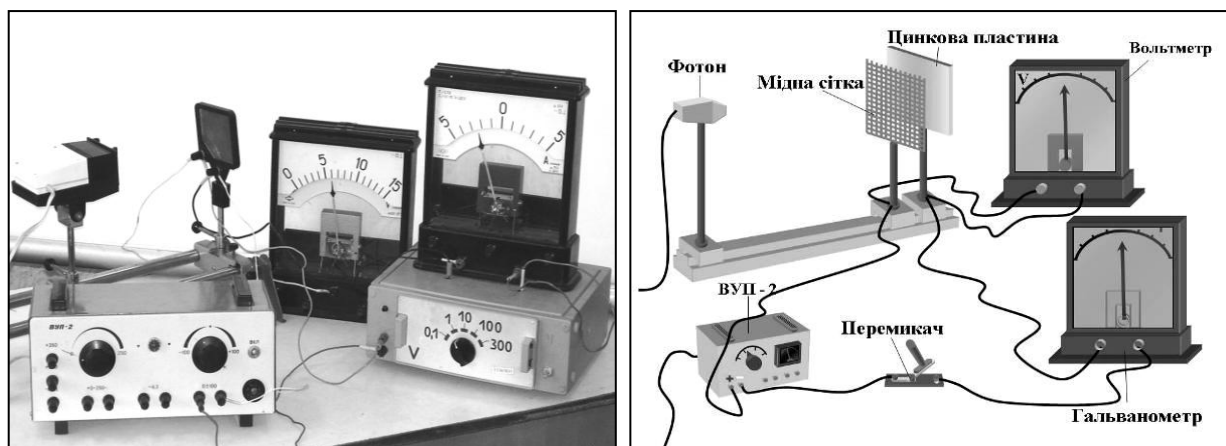


Рис. 1.

Найбільш складним видом моделювання в навчальному процесі являється **лабораторна робота** [2]. Це пояснюється тим, що для лабораторної роботи недостатньо, щоб графічні символи на екрані монітора вели себе так, як за законами фізики мали б вести себе тіла, які зображаються цими символами. Недостатньо, щоб модель даного явища була б демонстраційно-наглядною. Необхідно також, щоб робота, по-перше, активно виконувалась учнями, по-друге, навчала б їх основам експериментаторського мистецтва: основним методикам проведення експерименту і обробки його результатів. Саме в цьому і полягає основна складність при створенні таких робіт. Комп'ютерна лабораторна робота повинна носити дослідницький характер і прививати учням навички та уміння, близькі до тих, які отримує експериментатор при виконанні звичайної роботи.

Найбільш часто зустрічаються комп'ютерні лабораторні роботи, які є “віртуальним” аналогом існуючих натуральних робіт: створюються комп'ютерні копії приладів, малюються електричні схеми і установки, учні імітують в ході виконання “дослідів” роботу експериментатора по знаттю результатів вимірювання і їх обробки. Такі роботи являються не дуже повноцінним аналогом натуральних, вони не несуть нічого нового, а лише імітують роботу експериментатора.

Другий тип комп'ютерних лабораторних робіт – це навчальні обчислювальні експерименти, основані на методах комп'ютерного моделювання. Такий комп'ютерний навчальний експеримент істотно доповнює реальний практикум, так як можна створити віртуальні досліди, які важко реалізуються чи взагалі не реалізуються в натуральному вигляді в результаті екстремальності фізичних параметрів, неможливості побачити рух мікрочастинок і т. д.

Комп'ютерні роботи мають додаткові можливості в порівнянні із звичайними: більш наглядні, дозволяють вивчати явища, складні для безпосереднього сприйняття, дають можливість познайомити учнів з історичними реальними і уявними експериментами. Єдине, що не доступне тут – це робота зі справжніми “живими” приладами, хоча самі прилади можна зображати на екрані з фотографічною точністю.

Тому в процесі вивчення фізики в школі на базі дистанційних технологій ми пропонуємо учням спочатку проробляти комп'ютерну лабораторну роботу: вони знайомляться з необхідним обладнанням, етапами її виконання, змінюючи необхідні параметри, отримують відповідні результати і приходять до висновків (рис.2). Після чого, отримавши допуск, при наявності необхідного обладнання виконують реальну лабораторну роботу.

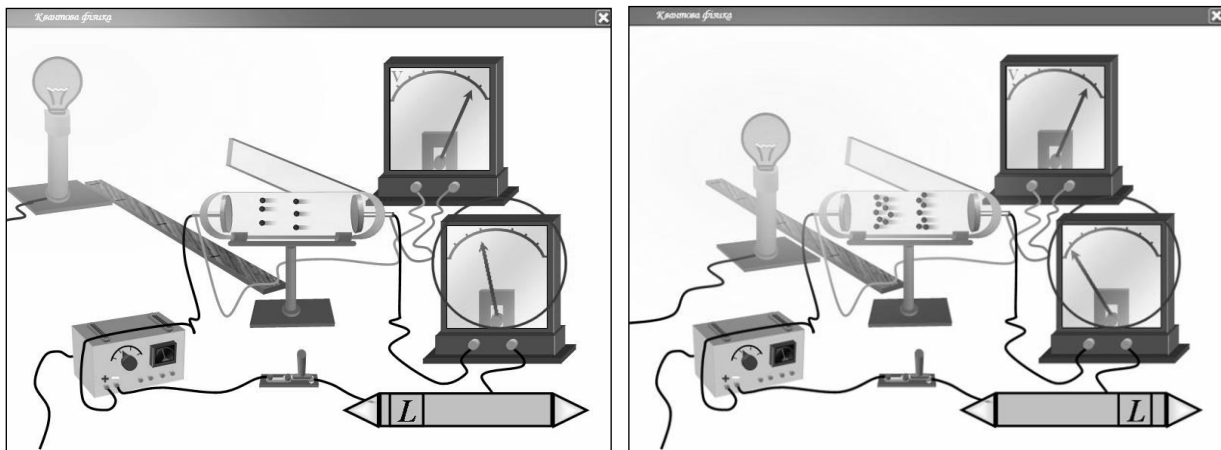


Рис. 2.

При проведенні **практичних занять** з розв'язування задач на перший план виходить питання диференціації та індивідуалізації навчання, адже, як вже зазначалось, для розв'язання даної задачі учням потрібна різна кількість часу, відповідно різна кількість вправ різного рівня складності для досягнення необхідних результатів. Тому даний дистанційний курс містить, по-перше, загальну методику розв'язування задач, тобто алгоритм їх розв'язування; приклади покрокового розв'язування типових задач з кожної теми, а також задачі для самостійного розв'язування різних рівнів складності, причому їх розв'язування відбувається поетапно, згідно алгоритму (рис.3,а). Завершальним етапом розв'язування задачі є введення остаточної відповіді. Якщо відповідь вірна, то учень отримує відповідну інформацію, якщо ні – то надається інформація щодо зроблених помилок. Результати відповідно зберігаються в електронному журналі, який розміщений на комп'ютері вчителя.

Здійснення оперативного **контролю** за **навчальною діяльністю** учнів являється однією з основних проблем дистанційного навчання. Тому ми пропонуємо здійснювати його лише у класі під безпосереднім керівництвом вчителя. На сьогодні виділяють три методи контролю [1: 4]:

- комп'ютерне тестування;
- метод рейтингових оцінок;
- проектно-комунікативні методи.

При підготовці комп'ютерних тестів використовується, як правило, традиційна форма подачі запитань і відповідей: учням пропонується чітко сформульоване запитання, після якого йде декілька варіантів відповідей. Учень повинен вказати правильну відповідь (рис.3,б). Різновидом подібних запитань може бути вибір невірної відповіді. Тестування може бути масовим, охоплювати велику кількість учнів одночасно.

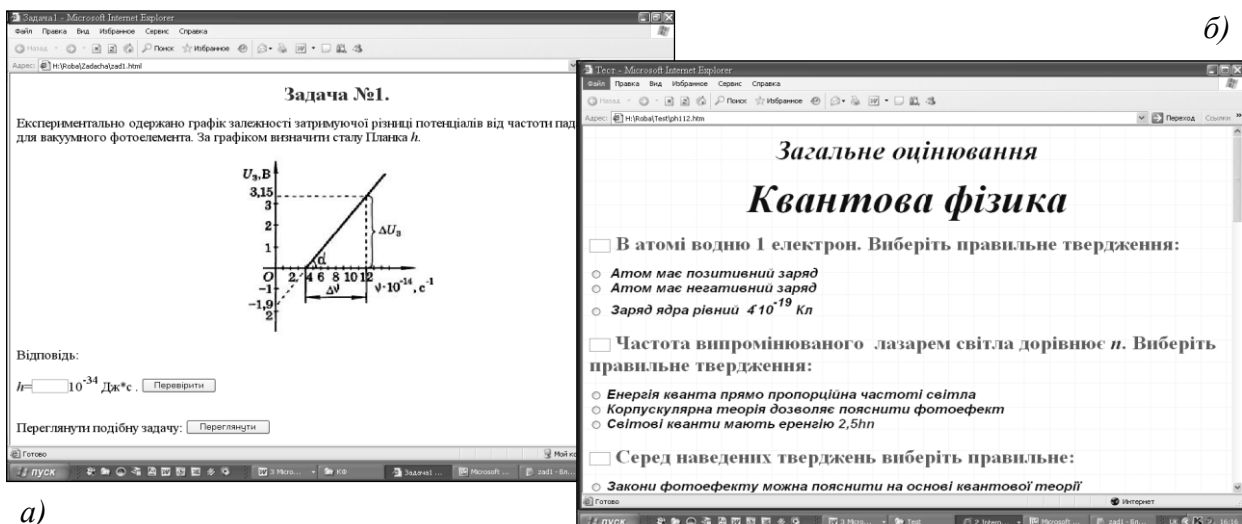


Рис. 3.

Складним питанням при тестуванні являється підрахунок результатів. При оцінюванні відповідей учнів за звичайними рівнями “низький”, “середній”, “достатній” і “високий” не вдається досягнути об’єктивності і достовірності. Адже різні вчителі в різних школах одну і ту ж відповідь можуть оцінювати по-різному. В цьому випадку прийнято використовувати методику рейтингових оцінок, при якій заліковий загальний бал формується виключно статистично і вносить елемент змагань, порівняння з рівнем підготовки інших учнів.

Проективно-комунікативні методи оцінки знань і умінь учнів при дистанційному навчанні дають можливість учителям краще взнати учнів, детально перевірити рівень їх знань. Ці методи в більшості суб’єктивні, основані на прямому особистому контакті всіх учасників дистанційного навчання – учнів, учителів. Саме в силу своєї суб’єктивності дана форма контролю практично не піддається автоматизації. Серед великої кількості методів оцінювання підготовки учнів виділимо такі:

- написання реферату з даної теми (індивідуально, в парі з іншим учнем чи в складі групи, яка працює над одним проектом);
- референтну оцінку роботи другого учня, який вивчає ту ж тему;
- оцінку роботи учня “рівним собі”, тобто іншим учнем, який працює в одній навчальній групі;
- самооцінку роботи учнем.

Усі перераховані методи організації контролю навчальної діяльності дуже добре реалізуються в умовах телекомунікаційної мережі.

Для проведення оперативного поточного контролю при дистанційному навчанні також зручно використовувати різні анкети, які розсилають учням у певний час по електронній пошті.

Використання цих технологій сприяє організації такого освітнього середовища, яке, на нашу думку, призведе до глибшого розуміння навчального матеріалу шляхом підвищення рівня наочності; формування таких компетенцій як комунікативні (як безпосереднє спілкування, так і з використанням засобів мережі), інформаційні (пов’язані з володінням новими технологіями, здатністю критичного мислення), компетенції, що пов’язані зі здатністю навчатися самостійно тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Заболотний В.Ф., Моклюк М.О., Шут М. І. Вивчення фізики в системі дистанційної освіти // Матеріали ІХ Всеукраїнської наукової конференції “Фундаментальна та професійна підготовка фахівців з фізики” / Укладачі Шут М. І., Січкара Т. Г. – К.: НПУ, 2004. – С. 23.
2. Заболотний В.Ф., Шут М.І., Моклюк М.О. Електронний підручник при дистанційному навчанні фізики // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова / Укл. П.В. Дмитренко, Л.Л. Макаренко, В.Д. Сиротюк. – К.: НПУ, 2003. – Випуск LIII (53). – С. 228-232.
3. Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: Навчальний посібник. 3-є вид. / За ред. В.М.Кухаренка – Харків.: НТУ “ХПІ”, “Торсінг”, 2002. – 320 с.
4. Полат Е.С. Дистанционное образование: Учебное пособие для студентов. – Москва: ВЛАДОС, 1999. – 198с.
5. Хуторський А.В. Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики // Открытое образование. – 2001. – №2. – С. 30-35.

ЗМІСТ

Розділ 1. Методологія та історія педагогіки

Завгородня Т.К. Василь Пачовський – галицький педагог.....	10
Бобрицька Г.С. Організаційно-методичні аспекти використання досліджень членів ХМТ кінця XIX – початку XX століття у формуванні навчального середовища.....	15
Гнепа О.В. Використання педагогічної спадщини С.Н. Бернштейна у процесі формування технологічної складової педагогічного середовища.....	19
Дергач М.А. Театральне мистецтво в педагогічній теорії та практиці А.С. Макаренка	23
Ілійчук Л.В. Українська дитяча література як фактор формування екологічної культури молодших школярів у пресі Буковини (1919–1939 рр.)	28
Ковпик С.І. Пантелеймон Куліш про основні принципи виховання: за статтею “Виховане і наука”	34
Колодійчук О.Я. Психофізіологічні аспекти розвитку технічної творчості дітей та молоді Галичини у 1900–1939 рр.	36
Кравченко Т.В. Теоретичні положення статевого виховання школярів у вітчизняній педагогіці другої половини XX століття.....	44
Матвєєва Н.О. Діяльність методичних об’єднань вчителів початкових класів (1945–1990 роки).....	48
Піц І.І. Проблеми підвищення успішності та ініціативи учнів у засвоєнні навчального матеріалу в педагогічній спадщині В. Луціва	53
Попова Н.В. Консалтинг як інструмент розвитку сучасної освіти.....	56
Сарасва О.В. Педагогічна система В.Сухомлинського: дидактичний аспект.....	60
Слюсаренко Н.В. Організація трудової підготовки школярів у загальноосвітніх школах України в 90-ті роки XX століття	64

Розділ 2. Теорія і практика навчання

Андрєєв А.М. Винахідницька діяльність як “полігон” для розвитку вміння формулювати і розв’язувати експериментальні задачі з фізики	71
Балтремус В.Є. Особливості демократизації навчально-виховного процесу шкіл Японії	76

Гуляєва Л.В.	
Удосконалення лабораторного практикуму з теми “Експериментальне визначення індукції магнітного поля”	80
Дедович В.М., Савченко В.Ф.	
Комунікативні технології та інтеграція в процесі навчання фізики учнів у класах природничого профілю	86
Забашта О.В.	
Роль засобів наочності у формуванні сучасного навчального середовища	89
Касянова Г.В.	
Формування навчального середовища для розвитку інтелектуальних здібностей учнів під час навчання фізики в основній школі	93
Копаниця К.В.	
Роль та місце навчально-педагогічної ситуації в освітньому середовищі	98
Марченко О.А.	
Розширення банку завдань для перевірки засвоєння учнями теоретичного матеріалу з механіки для урахування фізико-математичного профілю навчання у старшій школі ...	102
Мафтин Л.В.	
Концептуальні засади програми з українознавства для загальноосвітньої школи І ступеня	109
Мінаєв Ю.П., Тихонська Н.І.	
Елементи методики ознайомлення учнів із синтаксичними засобами навчальних фізичних текстів	114
Одайник С.Ф.	
Основні характеристики і етапи формування мовленнєвих навичок	121
Піщенко О.В.	
Активізація пізнавальної діяльності учнів за допомогою дидактичних комп’ютерних ігор	124
Попова Т.М.	
Формування культурно-історичного освітнього середовища у процесі навчання фізики	130
Склярова І.О.	
Проблемне навчання як чинник створення інтелектуального середовища на уроках математики	136
Тимофєєва В.Р., Харченко О.В.	
Організація особистісно орієнтованого освітнього середовища школярів	142

Розділ 3. Теорія і практика виховання

Бутенко В.Г.	
Розвиток теорії і практики естетичної освіти і виховання молоді на сучасному етапі	146
Александрова Г.М.	
Честь і гідність у моральному зростанні особистості	149
Бутенко Н.І.	
Педагогічні умови естетизації сучасного навчально-виховного процесу	156

Коробова І.В.	
Реалізація діагностичної функції навчально-виховного середовища у процесі розвитку творчого мислення учнів	159
Назарко І.С.	
Роль освітнього середовища у формуванні етичного ставлення школярів до живих істот.....	162
Пустовіт Н.А.	
Принципи формування екологічної компетентності школярів	166
Товстоган В.С.	
Психолого-педагогічне обґрунтування методики діагностики стану готовності учнів із психофізичними вадами розвитку до опанування робітничими професіями.....	171
Туляєв В.В.	
Зміст формули професії “художник” при самовизначенні старшокласників у сфері художньої діяльності.....	176
Фруктова Я.С.	
Сучасні форми позакласної роботи з учнями.....	181
Чуприна Б.В.	
Використання театру ляльок в естетичному вихованні школярів молодших та середніх класів (на прикладі діяльності Херсонського обласного театру ляльок)	186

Розділ 4. Теорія і методика професійної освіти

Барбіна Є.С., Зуброва О.А.	
Особливості виховання студентів у вищих навчальних закладах.....	191
Сергієнко В.П., Матвійчук О.В.	
Особливості навчання фізики іноземних студентів на підготовчому відділенні технічного університету	194
Фалуш І.	
Процес становлення педагога	201
Адєєва О.В.	
Підготовка майбутніх педагогів до валеологічного забезпечення професійної діяльності як педагогічна проблема	209
Амеліна С.М.	
Навчальний діалог у аграрному ВНЗ: переваги і проблеми	213
Борисенко Т.Г.	
Формування у майбутніх учителів музики зацікавленого ставлення до організації спільної навчальної діяльності учнів	216
Бутєва В.Є.	
До питання про підходи до формування стратегічної компетенції читача	219
Бутенко Л.В.	
Особливості підготовки майбутніх учителів літератури до інтерпретації художніх творів	221
Васильєва Р.Ю.	
Культура безпечної поведінки як складова педагогічної культури майбутнього вчителя.....	226

Вачевський М.В.	
Раціоналізація та її вплив на формування професійних компетенцій у майбутніх маркетологів.....	230
Гвоздій С.П.	
Інтерактивна методика підготовки студентів до викладання основ безпеки життєдіяльності в загальноосвітній школі.....	234
Глухова Г.Г.	
Формування основ екологічної культури випускників вищих технічних закладів на засадах аксіології.....	240
Григор'єва Н.В.	
Історико-математичні екскурси як складова навчального середовища при вивченні проективної геометрії	246
Гризун Л.Е.	
Дидактичні завдання педагогічного проектування модульної структури навчальної дисципліни як компонента освітнього середовища.....	249
Гуляєва Т.О.	
Підручник із фізики як засіб формування у студентів самоосвітніх умінь.....	255
Довженко І.В.	
Інтерактивні методи навчання україномовного спілкування у майбутній професійній діяльності фахівців сфери побуту.....	261
Дроздова І.П.	
Розвиток навичок професійного спілкування російськомовних студентів-нефілологів у контексті когнітивної методики навчання української мови.....	265
Єчкало Ю.В.	
Організація самостійної роботи студентів в інноваційному навчальному середовищі	269
Іванова І.В.	
Основні засади навчального процесу з курсу „Безпека життєдіяльності” в Одеському національному університеті імені І.І. Мечникова.....	272
Кислинська І.І.	
Особливості розробки і впровадження системи ділових ігор у підготовці спеціалістів-бухгалтерів	277
Клименюк Н.В.	
Виховання гуманності у майбутніх соціальних працівників методами активного навчання	281
Колісніченко В.В.	
Наукові передумови підготовки майбутніх правоохоронців до роботи з підлітками “групи ризику”	288
Корольова І.І.	
Чинники впливу на естетичне виховання студентів вищих педагогічних закладів у процесі культуротворчої діяльності	293
Лісіна Л.О.	
Проблеми соціально-психологічної адаптації вчителя-початківця в професійному середовищі	298
Мозговий В.Л.	
Освітнє середовище як модель формування готовності до педагогічної діяльності інженера-педагога аграрного профілю.....	304

Оришко С.П.	
Підготовка майбутніх учителів до організації туристсько-краєзнавчої діяльності старшокласників	308
Павленко Т.С.	
Застосування технології модульного навчання при організації самостійної роботи студентів з питань промислової безпеки	312
Палачаніна І.С.	
Оновлення методики проведення лабораторних занять з фізики в недержавних вищих навчальних закладах	316
Перець О.Б.	
До вивчення структури та функцій педагогічного проектування під час викладання природничо-математичних дисциплін	320
Пономарьова О.М.	
Характерні ознаки музично-естетичних орієнтацій вчителя	325
Попова О.А.	
Когнітивний підхід до розвитку граматично правильного мовлення майбутніх учителів у двомовному середовищі	332
Прокопів Л.М.	
Організація творчої діяльності студентів педагогічних ВНЗ України	337
Рудницька Ж.О., В'яла А.П.	
Засоби формування творчої особистості студента у процесі виконання лабораторних робіт з курсу загальної фізики	341
Сапожников С.В.	
Специфічні особливості процесу екологічного виховання студентів вищих навчальних закладів І–ІІ рівнів акредитації будівельного профілю	345
Семенець Л.М.	
Організація самостійної роботи студентів при вивченні безпеки життєдіяльності в різних системах навчання	349
Совгіра С.В.	
Формування екологічних знань студентів у процесі реалізації лекційного курсу	353
Хмельковська С.В.	
Інтерактивні форми роботи з текстами у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов	360
Шека О.Г.	
Вторинна номінація як спосіб формування концептуальної системи українського молодіжного сленгу (на прикладі концепту ЛЮДИНА).....	363
Щолок О.Б.	
Інформаційно-навчальне середовище як чинник формування компетентності в майбутнього фахівця у процесі самоосвіти	366
Яцула Т.В.	
Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до створення власних технологій виховання.....	370

Розділ 5. Соціальна педагогіка

Садовий М.І., Костюкевич Д.Я.

Роль учителя в соціалізації учнів у сучасному інформаційному середовищі375

Панагушина О.Є.

Актуальні проблеми соціалізації дітей підліткового віку у вільний від навчання час 381

Розділ 6. Сучасні педагогічні технології

Бауріна І.В.

Теоретико-методологічні засади використання комп'ютерних тестів у навчальному середовищі 388

Заболотний В.Ф.

Впровадження засобів мультимедіа під час вивчення методики навчання фізики 392

Зоря В.Д., Дьяконова С.О.

Електронний супровід аудиторних занять із проєктивної геометрії в педагогічному університеті.....400

Моклюк М.О.

Вивчення фізики на базі дистанційних технологій – один із проявів сучасного освітнього середовища.....405

Наукове видання

Збірник наукових праць

Педагогічні науки

Випуск XXXXIII

Коректор	– Олексенко Н.М.
Технічний редактор	– Слюсаренко Н.В.
Комп'ютерне макетування	– Блах Е.І.

Підписано до друку 19.12.06.
Формат 60×84 1/8. Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. 52,25 арк. Наклад 300.

Видруковано у видавництві ХДУ,
вул. 40 років Жовтня, 4, м. Херсон, Україна, 73000.
Тел. (0552) 32-67-95.